

翻 訳

# イギリスにおける教育史研究の潮流 —ジェンダー，トランスナショナリズム，エージェンシー—

ジョイス・グッドマン<sup>1)</sup>

訳：香川せつ子<sup>2)</sup>，内山由理<sup>3)</sup>，中込さやか<sup>4)</sup>

(<sup>1)</sup>ウィンチェスター大学，<sup>2)</sup>子ども学部子ども学科，  
<sup>3)</sup>首都大学東京大学院博士課程，<sup>4)</sup>東京外国語大学非常勤講師)

(平成28年12月19日受理)

## Research Trends in British History of Education : Gender, Transnationalism and Agency

Joyce GOODMAN

Setsuko KAGAWA, Yuri UCHIYAMA, Sayaka NAKAGOMI

(*University of Winchester, Department of Children's Studies,  
Graduate School of Tokyo Metropolitan University, Tokyo University of Foreign Studies*)

(Accepted December 19, 2016)

西九州大学子ども学部紀要 第8号 別冊 (平成29年3月)

Journal of Children's Studies of Nishikyushu University No.8 (2017)

翻 訳

# イギリスにおける教育史研究の潮流 —ジェンダー, トランスナショナリズム, エージェンシー—

ジョイス・グッドマン<sup>1)</sup>

訳: 香川せつ子<sup>2)</sup>, 内山由理<sup>3)</sup>, 中込さやか<sup>4)</sup>

(<sup>1)</sup> ウィンチェスター大学, <sup>2)</sup> 子ども学部子ども学科,

<sup>3)</sup> 首都大学東京大学院博士課程, <sup>4)</sup> 東京外国語大学非常勤講師)

(平成28年12月19日受理)

## Research Trends in British History of Education : Gender, Transnationalism and Agency

Joyce GOODMAN<sup>1)</sup>

Setsuko KAGAWA<sup>2)</sup>, Yuri UCHIYAMA<sup>3)</sup>, Sayaka NAKAGOMI<sup>4)</sup>

(<sup>1)</sup> *University of Winchester*, <sup>2)</sup> *Department of Children's Studies*,

<sup>3)</sup> *Graduate School of Tokyo Metropolitan University*, <sup>4)</sup> *Tokyo University of Foreign Studies*)

(Accepted December 19, 2016)

### Abstract

This article traces different approaches to framing women's agency that change what it is possible to see and to say in historical accounts about women educators, women's education and women's transnational activism. It builds on the work of Joan Scott, who argues that agency has a history and that agency is neither a fixed set of behaviours nor an essential attribute of women. In this article I use examples from my publications to reflect on how agency is located in the interpretative schemas that I have deployed while researching women's education and transnational activism, as I incorporated insights at various times from qualitative and quantitative approaches based on different ways of knowing and different disciplinary frames. I trace my journey through biographical approaches linked to social and cultural history with an approach to agency that draws on Foucauldian insights about ways in which activists negotiate the self as female; through Bourdieusian approaches that facilitate consideration of the structures within which female agency was enabled to flourish, as well as the structures within which it was constrained; and I discuss my more recent move towards a posthumanist approach to agency in research replying the notion of assemblage.

Key words : history of education 教育史

Britain イギリス

gender ジェンダー

transnationalism トランスナショナリズム

agency エージェンシー

## はじめに

トランスナショナルなアプローチは、女性教育と女性教育家についての、私のこれまでの研究の根幹をなしてきた。教育史は国民国家的な組織からの女性の歴史的な排除をしばしば繰り返すか、または逆に女性を国家に付属するアイコンとして表象してきたが、トランスナショナルなアプローチは、上記のような教育史において支配的な国家的パラダイムを乗り越えるための戦略をもたらす。クラヴィンによると、トランスナショナリズムを用いることで、以下を検証することができる一人々が国境や境界線を越え、そして横断して存在する社会的空間、人々が形成するネットワークの多様性、人々が交換する思想、知のコミュニティ (epistemic communities)、人々が創る連帯と不和<sup>1</sup>。トランスナショナリズムは持続性のある越境的な関係に関心をもつが、この関係は様々な交換のパターンをもち、国民国家を架橋して非国家的なアクターを含む提携と社会的構成をもつ<sup>2</sup>。トランスナショナリズムは「アイデンティティと記憶のマルチローカルな束、文化的再生産の流動的で混成された形、金銭や専門知識のトランスナショナルな流れ」を内包するにあたり、空間的移動と物理的連結を超える<sup>3</sup>。

トランスナショナリズムにより、フォーマルまたはインフォーマルな、永続的または一時的な様々な結びつき (linkages) を描き出すことが可能となる。トランスナショナリズムは、国境を越え、そして横断する空間を可視化するアプローチを導く。その空間では、主体的に行動する女性たちが教育における知識を構築し、組織を設立し、教育者として実践を行ってきた。トランスナショナリズムにより、エージェンシーにかかわるトランスナショナルな研究対象を中心とする変化を探求することができる。それは、女性たちが移動した、ジェンダー化された知的世界に光をあてるためであり、知識の生産がジェンダー化された歴史的プロセスであると明らかにするためでもある。国家そして国家外のアクターとして、女性教育家たちは地図上の人工的な線のどちら側でも共通する利害のために交渉したが、トランスナショナリズムにより彼女たちの関係や交錯に光をあてること<sup>4</sup>。

研究のなかで私は、ジェンダー関係が他の差異と交わりつつ、どのようにトランスナショナルな空間において女性が行動を起こすこと (enactment) の

可能性と見込みを形作ったかを描き出そうとしている。フェミニスト研究者である私は、女性教育とトランスナショナルな活動 (activism) を研究するにあたり、ジェンダーの観点をを用いる<sup>5</sup>。国境を越え、そして横断するトランスナショナルな交渉は、ジェンダー化された権力の作用と相交わる<sup>6</sup>。それらのジェンダー化された権力の作用は、社会的レベルで実行され、「両性の間の知覚される差異に基づく社会関係の要素」を構成する。そして、それらの作用は政治的レベル<sup>7</sup>でも機能して、「権力の関係を示す主要な方法」を形作る<sup>8</sup>。権力は、有能な女性たちと家父長制的な構造や女性の家父長的な表象とが並行して同時に存在したため、肯定的にも否定的にも実行されうる。ある時には、女性教育家たちはいくつかの支配的な言説と共謀し、共犯関係にあるように見える。また別の時には、彼女たちはそれら言説に内外から適応したり、挑戦したりする<sup>9</sup>。

アイストンは、女性たちが単純に歴史から「書き漏らされた」のではないと主張する。アイストンは、女性たち自身の活動の特性が女性たちの不可視性を強めたと主張する。アイストンによると、女性たちは境界を押しやったり、公と私の世界を和解させようとしたり試みることで「第三の」領域に属する。しかし、この領域での女性たちの貢献は歴史記述の中では認識されていない。また、良くても教育上のヒエラルヒーの中で、女性たちはしばしば「思想者 (thinkers)」でなく「実行者 (doers)」として<sup>10</sup>、理論家 (theorists) でなく教育実践者 (educational practitioners) として、周縁または二流のステータスを割り当てられてきた。女性の存在と役割は、歴史的な事件が記憶され、達成される文脈を特徴づける権力の状況によって構成される。このことは、アーカイブの「埃 (dust)」のジェンダー化された配列と、声を発することのない文書や報告を解釈する方法には、注意が必要であること示す<sup>11</sup>。

トランスナショナルな記述の枠組みを作るにあたり、私は女性のエージェンシーについてのどのようなアプローチにより、女性教育家たちと女性教育、女性の活動を「探る (see)」こと、そして語ることが出来るのかに関心を抱いてきた。それにより、いかにして私たちは自分たちが何を知っていると知覚することが出来るのかという問いに至った。1960年代に登場して以来、この問いは西洋のフェミニスト理論において重要な役割を果たしてきた<sup>12</sup>。スコットはエージェンシーは歴史を有するという。スコッ

トは、エージェンシーは「固定された行為の束でも、女性の本質的な特質」でもなく、「特定の認識論の内部でのあいまいさ、一貫性、対立の結果」であるという<sup>13</sup>。その結果、異なる時代、異なる場所、異なる研究へのアプローチにおいて何がエージェンシーを構成したかは、トランス・ヒストリカルなカテゴリーとして脱構築される。

トランスナショナルな研究において女性のエージェンシーに関する歴史的記述を構築する際、どのような異なる解釈上の枠組みによって探ることや語ることが可能になるのかという点に私は関心を抱いてきたが、これは、教育者たちの姿が歴史家たちによる語り(narrative)を通してどのように注目を浴びようになるのかというヴァイラーの議論の影響を受けている。ヴァイラーは、新教育運動の歴史におけるジェンダーの扱いは、個別の女性による達成に注目したり、ジェンダー化された権力の構造や差異を創り上げた男性／女性の二項対立を無視したりすることで、ジェンダーに無批判の、またはロマンチックなアプローチをとっていると批判する。ヴァイラーは、ジェンダーを問題としない歴史についての語りは、それらの差異を自明のものと断言する語りと同じくらい、既存のジェンダー関係の再生産のプロセスに関与していると論じる。ヴァイラー曰く、伝統的な男性歴史家たちの作品で見られたように、また女性が知的に劣っていると思い込んだ家父長制の言説に見られたように、ジェンダーを問題としないことは単なる消去ではない。それはまた、「偉大な女性」を華々しく取り上げることで差異が不変であるという幻想を創り上げる作品で見られるように、また女性が道徳的に優越であると思い込む母性主義フェミニストの言説で見られるように、既存のジェンダー・カテゴリー自体を受け入れることでもある。

女性教育とトランスナショナルな活動に関する私の研究は、異なる知や異なる学問領域の枠組みに基づく質的・量的アプローチからの見識を組み入れようとしたため、エージェンシーについて変移するアプローチを適用してきた<sup>14</sup>。初期の研究では女性教育家と女性組織、女性と少女の教育に関心があり、社会史や文化史につながる伝記的アプローチを行った<sup>15</sup>。この方向性は、ヴァイラーの新教育の女性教育家の研究へのアプローチに刺激された<sup>16</sup>。ヴァイラーはエージェンシーを、活動家たちが女性として自己(self)と交渉するというフーコー的な見識に

依拠する、主観性の概念(notion of subjectivity)の中に位置づける<sup>17</sup>。女性教育とトランスナショナルな活動に関する私の研究の第二段階では、女性のエージェンシーが盛んとなった枠組みと制約された枠組みを同時に考えるにあたり、ブルデュー的な視角を導入した<sup>18</sup>。ごく最近の私の研究では、タンブク<sup>19</sup>とデュッセル<sup>20</sup>に触発され、アッサンブラージュ(assemblage)をめぐるエージェンシーのアプローチを行っている。ブレイドotti<sup>21</sup>とバラド<sup>22</sup>の作品に依拠しつつ、私はポストヒューマニスト的アプローチで女性教育家と女性教育、トランスナショナルな活動をどのようにして探り、語ることができるかに関心を抱いている。

エージェンシーが私の用いた解釈の図式にどのように位置づけられるかを検討するために、自分の著作から例をあげたい。第一に、私はエージェンシーへのフーコー的アプローチに依拠したトランスナショナルな研究に着目し、次いでブルデュー的アプローチに着目する。本報告の最後で、トランスナショナルな空間での物質的文化とエージェンシーに関するドゥルーズ的アプローチとポストヒューマニスト的な観点へと踏み入れた私の近年の道のりを取り上げる。

## エージェンシーを探る手段1：トランスナショナルな空間におけるエージェンシーへのフーコー的なアプローチ

私の初期の女性教育史の研究は、教育的知識と教育的実践の発展における女性の役割を探ることであり、このことが教育において女性が権威を行使するうえでどんな意味をもつのかを明らかにした<sup>23</sup>。次に私は帝国空間が女性教育家や女性教師、女生徒たちに与えた様々なチャンスに興味をもった。女性の移動に注目した初期の研究では「帝国論的転回(imperial turn)」という言葉を用いており、トランスナショナルという言葉は用いていない。しかしこれらの研究は今日トランスナショナルなアプローチをする学者の研究方法についてまさしく論じていた<sup>24</sup>。2004年にジェイン・マーティンと著した『女性と教育—1800年から1980年まで』(*Women and Education*)で、私はメアリ・デンディー(Mary Dendy)がイギリス国内と海外を広く旅して巡り、知的障害者のための定住型ケアの必要性について自らの見解をもつに至った経緯について執筆した。デンディー



は国際的な優生学のネットワークを拓ける役割を果たしていた。彼女は国際協議会で発言し、知的障害とされる子どもたちについて執筆し、イングランドと海外の知的障害児のケア施設を訪れた。メアリの日誌の紛失によって、彼女が熱心な遺伝論者となり優生学を支持した経緯を確かめることは難しい。しかし私は彼女がオーストラリアのメルボルン大学の兄のアーサー、一当時はニュージーランドのクライストチャーチ大学にいたが、を訪れた経緯を辿った。メアリがアーサーを訪れた時期は、まさにオーストラリア人がダーウィン理論の発展の背景を再構築する役割を果たしていた時代であった。アーサーはメアリに海洋生物学を紹介した。オーストラリアの海岸を歩きながら、彼らはアーサーの生徒が解剖するための標本を集めた。メアリはアーサーの研究に精通するようになった。彼女は兄の著述を書き写し、彼の秘書として働いた。私は生物学と社会問題の関係についてのアーサーの研究と、後にメアリが国際的な教育専門家として賞賛されたイングランドでの仕事に彼女が取り入れた考え方には類似した点があることを指摘した。私はアーサーの見解もまた、知的障害児の仕事の中でメアリが展開した理論的見解の影響を受けたのではないかという問題も提示した<sup>25</sup>。

海外経験がいかにしてメアリの主観性を形作り彼女の立場を高めたのかという研究方法は、海外でポストをもつ少数の女性校長のキャリアに関する私の研究も特徴づけた。私は彼女たちがイングランドに戻った時、他の校長たちの眼には、海外での経験が彼女たちの専門職のアイデンティティと専門性を向上させたことを表わす記述に興味をもった。この海外経験はイングランドでの彼女たちのキャリアをも向上させた。海外から戻った女性たちは、イングランドでの教育において権威を行使する際にも海外経験をうまく利用していた。私は、女性が単身で移動することは無分別で危険だと見なされていた時代に、国際的な境界線を渡った女性たちの循環を追跡した。こうした研究を通じて、私の研究はディアスポラ、ジェンダー化された専門職のアイデンティティ、専門職のジェンダー・パターンの概念と結びついた<sup>26</sup>。

私は学校史のなかで、教育的な目的を追求して海外へ渡った女性の教師と学生に関する多くの報告を見つけた。しかしこれらの報告は逸話的なものである傾向があった。私はすぐに組織的な方法で境界を

超える活動を検討したかった。特定の学校がイギリスから外へ渡った女性のパターンを重視したのだろうか？彼女たちは海外の特定の学校で働くため、あるいは学ぶために渡ったのか？女性は同じ学校もしくは大学に所属している友人を連れて渡ったのか？渡った女性のネットワークを割り出し、彼女たちの関係性やキャリアの見取り図を作成できるだろうか？グローバルなキャンパスの全域に施設や経路を発見することができるのか？こうしたタイプの疑問から、ケンブリッジのガートン・カレッジとニューナム・カレッジで学ぶ女性たちを対象に、カレッジ設立から1939年までの海外の移動パターンに関する大規模な研究を始めた。私たちは、両カレッジの学籍簿を使って、海外で生まれイングランドで暮らしたことのある女子学生、もしくはケンブリッジを出た後に海外で暮らしたか働いたことのある女子学生の基礎データを作成した。次にオックスフォードの女子カレッジで同じような調査を繰り返した。この分析によって無数の個人の人生から作成されたより大きなパターンを見出すことができた。量的頻度を分析したことで、複数の海外の学校の間を移動した女性もしくは英国と外国の学校を行き来した女性を見出すことができた。友人に付き添われて外国に移動した女性の記録も得た。質的な文書証拠を集めるために、訪問調査を続けて行うのに有益な英国と海外の学校を見出すこともできた<sup>27</sup>。

これら三つの研究は研究の焦点と規模が異なるものだった。研究は個人の伝記から、国境を渡る女性の大規模な基礎データを用いた人口学的な研究へと広がった。しかし、それらの研究はエージェンシーに対する類似のアプローチについて異なる角度から言及している。それらの研究は、教育的な目的で国境を渡る女性を「英雄的なおとぎ話」(heroic fairytale)の比喩を通して可視化する試みを超える方法として主体の形成やアイデンティティにかかわり構築されるエージェンシーの見解を導入した。「英雄的なおとぎ話」の比喩は、女性が困難に挑み、時に成功し、時に失敗する様子を見ている。ノップ・ビクレンとテオボルトは、エージェンシーを女性に属すものと考える上で、このアプローチは特に魅惑的であると見なしている。彼らは「英雄的なおとぎ話」の枠組みで構成された語りは、女性が困難に挑むことで英雄になりうるという見解に簡単に陥ってしまうと議論している<sup>28</sup>。教育史における初期のジェンダーについての叙述の多くは、フォーマルな教育と

フォーマルな市民権へのアクセスを明らかにしていた。これらの叙述は、ある場合には「賞賛と批判の不安定な結合」<sup>29</sup>となった社会的変化<sup>30</sup>に対するリベラル・フェミニストのアプローチに支持された。

国境を渡って旅をした女性たちの「英雄的なおとぎ話」の語りは、女性を、変化を追跡できる個別の行為者として検討するエージェンシーのアプローチに基づいている。エージェンシーを「探る」こうした方法は、進歩の特有の概念と結びついている。エージェンシーの歴史において、スコットは個人をアクターとして、変化の中心として見なすことは歴史主義者による歴史の語りの方式であると述べている。それは秩序、分類、概念を通じた思考といった新しい「近代」の方法が、個人と社会についての概念の発生と結合した、ヨーロッパと北アメリカの啓蒙主義の時代の空間で形作られた。この見地から変化を検証することは、歴史のアクターである主体の活動と「思考」を追跡することであるとみなされるようになった。そして、それは社会を抽象的な一連の関係システムとしてみなす見解につながるようになった。続いて、これらの概念は介入の可能性を形作った。この見地から、アーカイブは女性を個人として辿り、彼女たちの文脈を明らかにし社会的な変化を図表化することによって過去を探ることのできる文書のリポジトリとなった<sup>31</sup>。

アクセス(access)は明らかに女性の教育の物語の重要な要素であり、しばしば始まりの物語を思慮深く作りあげている。アクセスはまた、例えば家父長制の影響のような重要なテーマを含んでいる。しかしアイゼンマンは、全体的な女性の抑圧の説明としては、アクセスの物語はわずかな効用でしかないと主張する。それらが時代や背景や人種、民族的なアイデンティティを横断する様々な女性の状況の複雑さを隠してしまうからである<sup>32</sup>。

アイゼンマンは女性の教育的な活動の物語にアクセスする重要性を否定しない。しかし彼女はジェンダーの教育史を別の四つの枠組みで検討することを提案している。第一に、彼女は制度構築(institution building)について確認している。これは現存の制度の中に、あるいは女性独自の制度を創設し拡張することで女性の居場所を主張しようとすることも含んでいる。タンブクは、時に女性は新しい空間の境界を自ら作り出したが、男性優位主義者の地理的な囲いを超えて異なる空間を想像していたと説明した。タンブクは、教育において、また教育を求めて旅を

する女性たちがいかに自らの空間を主張したか、そして女性のカレッジがどのようにカレッジ生活の空間の内部で自由な私生活を提供したのかについて説明している。同時に教育という分野における労働の機会、女性の教育家が旅行とトランスナショナルな活動をすることを可能にした経済的、知的な独立を与え、それによって、彼女たちは生活に課される制限に抵抗することが可能となった<sup>33</sup>。第二に、アイゼンマンは女性同士をつなぎ合わせ、女性の関心を進展させるようなネットワーク形成(networking)を強調した。第三に、彼女は宗教(religion)が、アクセスを超えて女性の努力を拡張する原動力と説得的な意義を高めたと考えている。第四に、資金(money)を目的達成のためのてこ(lever)とみなしている。資金は時に女性を教育機会から締めだしたが、いくつかのドアをこじ開けることもあった<sup>34</sup>。

粕谷よし(Yoshi Kasuya)のイングランドとドイツとアメリカの女子中等教育の比較研究は、日本の女子中等教育のために提案され、1933年にコロンビア大学教員養成カレッジ(Teachers College Columbia)で出版された研究だが、この研究は彼女のトランスナショナルな空間における活動を支援するために、これらすべての状況がどのようにより合わさったのかを説明している。まず女性のための教育空間であり、粕谷も働いていた女子英学塾(Tsuda College)という教育施設がある<sup>35</sup>。そして女子英学塾の創設と粕谷のようなアメリカで学ぶ日本女性の留学生の支援に関わる、日本とアメリカに広がった女性のネットワークの存在がある<sup>36</sup>。宗教については、日本でミッション活動を行っているフィラデルフィアの三つのプロテスタント宗派の社会的、経済的なエリートから選出された日本女性のためのアメリカ女性奨学金委員会(Committee of the American Women's Scholarship)が一つの要因となった<sup>37</sup>。資金は女子英学塾の創設と成功の主要な要素であり、そしてアメリカに住む奨学生の学問研究と多くの日本人学生のヨーロッパへの渡航を支援した基金の重要な要素であった<sup>38</sup>。

学生、教師、学者としてトランスナショナルな空間を旅することは、「新しい人生」を見つける可能性を女性たちに与えた。トランスナショナルは、新しいタイプのアイデンティティを形成する空間であった<sup>39</sup>。タンブクは以下のように述べている。

異なる場所で自分を発見すること・・・女性たちは希少な経験をし、人生全体を変えてしまうような知識を身につけ、新しい未知の世界に対して全く新しい種類の人間関係を構築した<sup>40</sup>。

教育と旅における女性の主観性の分析で、タンブクは『女性の自己のテクノロジー』(*Technologies of the Female self*)の構造における空間、権力、知の交わりにアプローチするフェミニスト・フーコー的な方法を用いている<sup>41</sup>。ここでいうテクノロジーとは、自身を理解するために人間が用いる特有の実践を意味している。タンブクは「自己のテクノロジー」は「個人に、自らの手段で、もしくは他者の支援によって、自身を変容させるために、自身の体魂、思考、行為、生き方に一定程度作用することを可能にする一連の実践を構成している」と論じている<sup>42</sup>。タンブクは「自己のテクノロジー」のメカニズムを「権力のテクノロジー」と結びつけている。フーコーは、「権力のテクノロジー」は「個人の行為を決定し、一定の制限をかけたり、支配する」ことだと主張する<sup>43</sup>。総じて言えば、「自己のテクノロジー」と「権力のテクノロジー」は、自己の統治と他者の統治が混じり合った方法を明らかにしている<sup>44</sup>。

女性と教育のトランスナショナルな研究への系譜学的アプローチは、女性が主体として構築されていくことによって、特有の構造の中で従属されるようになった過程を探っている。これはジェンダー化された自己とトランスナショナルな空間の実践の双方を形作ることを含んでいる。系譜学は我々が何者かになる過程、他者になる可能性に関心を寄せていた。タンブクは「自己のテクノロジー」と「ジェンダーのテクノロジー」を結びつけるために、フーコー的な系譜学とフェミニストの批判理論を引き合わせた。彼女は、教育は自己の変容のための場所(site)であると提案している。彼女は、女性は教育に従事することで自らについて語る力を授けられ、女性として他の在り方を探求するよう励まされたと主張している。系譜学の観点では、女性が自らの関係性を解釈しようとする方法は歴史的、文化的な環境に従って多様である。タンブクは社会的な空間での諸実践は、女性が自らの人生を作り直すことにおいて自らに働きかけてきた方法である「自己のテクノロジー」にとって重要であると主張する<sup>45</sup>。トランスナショナルリズムに関するフェミニスト・フーコー的

な観点では、エージェンシーは、「自己のテクノロジー」と「ジェンダー／権力のテクノロジー」とトランスナショナルな空間の実践との交差(取引play)のなかに存在している。

それでは次に、私の第二段階のトランスナショナルな研究である、社会的、比喩的な空間の分析を通じてエージェンシーを位置付けるブルデューの思考の道具を用いた研究に話を移したい。この研究では、私は女性のネットワークの形成と、個人的なものとグローバルなものをつなぐ方法においてどのようにエージェンシーを考えるかということに関心をもっていた。

## エージェンシーを探る手段2：ネットワーク化されたトランスナショナルな空間におけるエージェンシーへのブルデュー的なアプローチ

国際大学女性連盟(IFUW)に関する研究は、彼女たちの職業的かつ個人的なアジェンダを進歩させ、女子教育と女性高等教育を発展させるという、女性たちの狙いに応じて創られた国際組織のネットワークに対する私の関心を反映する。私が社会的ネットワーク分析を行うのは、人々と組織との間の関係性のネットワークが、どのように国民的、政治的な境界を越えてトランスナショナルな広がりを見せるかを探るため、そしてその結果もたらされる関係性のパターンを突きとめるためである。私は、国際的な教師の派遣交換に関心をもつ幅広い国内外の組織へ、ロンドンの女性校長リタ・オールダム(Reta Oldham, 1870-1933)が関与したネットワークの見取り図を描いた<sup>46</sup>。社会ネットワーク分析では、エージェンシーは人やモノ(object)が互いに影響し合い、相互に作用するという考えの中に位置づけられる。そして、エージェンシーはネットワーク内にあり<sup>47</sup>、アクターはネットワークに影響を受ける<sup>48</sup>。トランスナショナルな研究においては、社会ネットワーク分析の焦点はネットワークそのものにあてられる。その結果、ネットワーク分析はジェンダーによる権力関係を見逃しがちである。これを乗り越えるため、私は、女性教育家の人生と仕事、トランスナショナルな活動の中で制約とエージェンシーがいかにして同時に作用したかを描くため、ネットワーク分析と空間的分析を連結させた。ブルデューの仕事はルフェーヴルの仕事とともに、どのように国際



的かつトランスナショナルな空間での制約やエージェンシーをわかりやすくすることができるか、考える手助けとなった。そして、ブルデューの「思考の道具 (thinking tool)」により、私はトランスナショナルな空間でのオールダムの職業上の道のりの枠組みをつくることができた。

ルフェーヴルは、「空間」は社会的に創られるといい、また社会関係は常に空間に関係して構成されると論じる<sup>49</sup>。空間は単なる物理的または社会的なものではなく、両者の相互作用を通じて構成される<sup>50</sup>。ブルデューにとって空間はまた、象徴的で比喩的なものでもある。ブルデューにとって、社会的世界は異なる場 (field) に分けられる。その場の中でエージェントや組織は資源や利害関係を求めてもがき、策略をめぐらせる。場はルールの束に応じて機能する社会的アリーナである。場は「その占有者の特性と切り離して自由に分析することが出来る、位地についての構造化された空間」である。いかなる場であれ、その場で最も支配力が強いのは、その場で最も尊重される資本をもつものである。資本には経済資本、社会関係資本 (知人やネットワークに関係するもの)、象徴資本 (名声に関係するもので、文化資本ともいわれる) がある。いかなる場であれ、そこでの支配者が価値をもつ資本の特性を決定する権力をもつ<sup>51</sup>。その場で作用するためには、ハビトゥス (*habitus*) を「賦与される (endowed)」ことが必要である。ハビトゥスとは、その場における法則に関する認識や知識や行われているゲームにおける利害関係のようなものである<sup>52</sup>。ハビトゥスはジェンダー化されているが、安定的なものではない。ハビトゥスは具体化され、そして過去と現在の間の複雑な相互作用として働く。モイは、ジェンダー化は決してそれ自体で成り立つ「純粋な pure」場ではないという。ジェンダーは全ての社会的な場に関係する。特定の状況下では、男性支配の権力メカニズムは他の形態の資本をもつことで相殺される<sup>53</sup>。ブルデュー的な分析では、エージェンシーと制約は、トランスナショナルを含む異なるレベルでのハビトゥス・場・資本が構造化する／構造化された影響と相互作用を通じて共に働く。

トランスナショナルな空間でのオールダムの移動を分析するため、彼女の初期の教育と、教育におけるキャリアを通じたハビトゥスの構造化を調べた。それは名声の高い学校での校長職への就任、王立委員会への情報提供、そしてイギリス女性校長協会

(British Association of Headmistresses) の会長職への就任などである。オールダムが獲得可能であった資本 (経済・社会関係・文化または象徴) の量と構成は、その場で効果的に展開される資源 (資本) となった。私は、国際組織を繋ぐトランスナショナルなネットワーク内でのオールダムの位置を構想した。次いで、オールダムのローカル、ナショナル、国際的なネットワークが配置された、仕事の場を構想した。この構想によって、トランスナショナルな空間を通じたオールダムの道のりの中で展開する資源として用いられた資本の量と構成を描くことができる。それはまた、オールダムの制約とエージェンシーの間の交渉をも可視化する<sup>54</sup>。ハビトゥスの考えにより、私は社会的合意についてオールダムが行った文化的な交渉を明らかにすることができた。オールダムのケースでは、それらは彼女が様々な女性の国際組織と彼女の学校で実行した、ジェンダーと交差して成り立つ民族主義的、帝国的、国際主義者的な指向性の混在として可視化された。それらは戦間期イングランドでは、愛国主義と市民権に対する見方における緊張状態の特徴であった<sup>55</sup>。よってオールダムの場合、彼女のトランスナショナルな空間での移動と国際的なアリーナでのエージェンシーは、ネットワーク分析と組み合わせることで浮き彫りになるハビトゥス・場・資本の間で複雑に変わりゆく相互作用によって形作られた。

私はまた、ハビトゥス・場・資本というブルデューの考えを、境界を超える動きに注意を払うトランスナショナルなアプローチと結びつけ、国際大学女性連盟と国際中等教育教師連盟 (the Bureau international des Fédérations nationales du personnel de l'Enseignement secondaire public, FIPESO) の内部での、変化のための戦略を分析するためにも用いた。FIPESO は女性と男性とが属した中等教育の教師の組織である。ここでは、ブルデュー的枠組みは、女子中等教育についてのヨーロッパでの議論にイングランド人女性が貢献したことを明らかにした。これにより、二つの組織に貢献する女性達の能力は、トランスナショナルな解釈のコミュニティ内での女性たちの配置に関係していたこと、それらコミュニティはジェンダーが異なる文脈で、異なる量の象徴資本をもつより広い政治的、職業的、教育的な場の中にあったことを示すことができた。この分析はまた、女子教育についての思想のトランスナショナルな循環と女子教育の国境を越えた移動は、ある文



脈では保守的な力となり、別の文脈では変化をもたらす力となったことを浮き彫りにした<sup>56</sup>。

よって、ブルデューの思考の道具により、研究者は、個人と国際組織を合わせて考察することができ、国境を超える移動やトランスナショナルな空間を構築する中での移動を促進し制限する、いくつかのプロセスを描くことができる。そして、この思考の道具により、研究者は教育における思想や実践が、ローカル、ナショナル、トランスナショナルなものを含む様々なレベルで実行される権力と関わる個人の位置取りに関係して、どのように評価されたかを説明することができる。この思考の道具は、また、女性と少女の教育についての思想が国境を越えて移動することでどのようにして異なる意味をもつようになるかを見る方法を提供する。

### エージェンシーを探る手段3：トランスナショナルな空間でのエージェンシーに対するドウルーズ的なアッサンブラージュ・アプローチ

私は粕谷よしの「イギリス、ドイツ、アメリカ合衆国における女子中等教育に関する比較研究—日本の女子中等教育への考察を添えて」<sup>57</sup>に関する最近の研究を通して、トランスナショナルな空間におけるジェンダーとエージェンシーについてのアッサンブラージュ・アプローチへと導かれた。

粕谷よしのテキストを読んだとき、私は、粕谷が近代日本女性の特殊なモデルや、また彼女の理想が達成されるのに必要な教育の要素について、どのように大筋を作成したのかに関心を抱いた。彼女の抱く様々な理想がどのようにして一つにまとまったかについて考えるとき、私はマイケル・ガイヤーの「循環的レジーム (circulatory regime)」の概念を用いて、この本の序文で引用している人々のネットワークについて考察することから始めた。彼女が名前を挙げた人びとのなかに、コロンビア大学教員養成カレッジにおける論文のスーパーバイザーであるウィリスティン・グッゼル (Willystine Goodsell) とアイザック・キャンデル (Isac Kandel) が含まれていた。粕谷は、彼女のドイツでの研究の便宜を図った同じ教員養成カレッジのルース・マクマリー教授 (Ruth McMurry) にも感謝の意を記していた。また学部時代に学んだウェズリー・カレッジのネットワークに属する女性たちにも謝意を捧げている。

それには、粕谷がウェルズリー在学中に留学生の世話を担当し、彼女の論文作成に際して英語の面で支援した英語学の教授ソフィ・ハート (Sophie Hart) が含まれていた。また、1898年のウェルズリーのクラスから、粕谷の教員養成カレッジでの勉学を財政的に支援してくれたユーニス・コール・スミス (Eunice Cole Smith) に謝意を表していた。さらに、彼女の論文のゲラを読み、日本への帰国直後に出版の世話をしてくれた二人の女性—大崎照枝とウェルズリーでのルームメイトであったマリオン・ディルト (Marion Dilts)、そしてウェルズリーでの日本人留学生仲間であった滝沢松代にも謝意を表明した<sup>58</sup>。

「循環的レジーム」(circulatory regime) は、「空間的レジーム」(spatial regime) の一部である。「循環的レジーム」は、トランスナショナルな歴史を、ネットワーク分析が見落としやすい非対称的なジェンダー化された権力のダイナミズムに連れ戻すもうひとつの方法である。同様に、「循環的レジーム」は、トランスナショナルな研究が地域とグループ間のダイナミズムを可視化することを可能にした。「循環的レジーム」は、社会的空間を統制する、フォーマル、インフォーマルなルールの束の構成物である。空間が共通の目的と活動と世界図のもとで統合されていくために、これらルールの束は、行為者や、共通の言語、規範、価値によって統御される<sup>59</sup>。トランスナショナルな歴史の観点からみると、「循環的レジーム」はまた、社会変化が相互依存と副産物の結果であることを指し示す<sup>60</sup>。外国のモデルがどのようにして土着の制度に統合されるかの論証を目的とする比較教育に浸透している「移転 (transfer)」に関する研究は、「国家間の借用 (cross-national borrowing)」という複雑な概念を特徴としているが、「循環的レジーム」はこれを超越するものである<sup>61</sup>。

粕谷よしに関する私の研究は、1928年の汎太平洋会議における女子教育をめぐる論議から派生しており、安武<sup>62</sup>やアカミ<sup>63</sup>、ペイズリー<sup>64</sup>が指摘するように、ここで日本女性は主要な役割を果たした。私の研究の多くは、国際主義とトランスナショナリズムが帝国という概念によって交差していることを明らかにするものだったから、私は会議での女性教育家の論議のなかで教育についての考えが、帝国主義や国際主義とどう絡みあっているかに関心をもった<sup>65</sup>。汎太平洋会議における教育についての論議は、日本における女性たちの学問の伝統を際立たせた<sup>66</sup>。そ

してまた、この会議に参加した多くの日本女性が、粕谷のように、ヨーロッパやアメリカで学生生活を送っていることが明らかになった。

私が、欧米で学んだ日本の女性教育家が英語で書き残した記述に焦点をあてることを決めたのは、単に私が日本語を読めないからというだけではない。翻訳は、言語による意味の移転ではすまされない問題である。サイドは、境界を超えた移動は「理論と概念の移植、移転、循環、交易が折り重なったものである」と指摘する<sup>67</sup>。意味は、地理的、政治的空間によって異なり、ジェンダー・システムのありようによっても異なる<sup>68</sup>。概念の意味は、空間と同様に時間を横切って変化する。知識が地政学的、文化的、学問的な境界を移動するのに伴って、概念がどう変化していくかという問題を言語の翻訳は提起する<sup>69</sup>。ジェンダーの意味をめぐって、国と国との境界に目を向けるという学問上の課題が存在し<sup>70</sup>、それはまた、理念や実践が国境を越えて循環し、新しい空間に入り込むにつれて、それらが変容するとき、さらに複雑なものとなる。女子教育や女子中等教育の「理念」が境界を越えて移動するとき、ある国では保守的な力とみなされた。他方、別の国では、それは変革の力とみなされた<sup>71</sup>。言語と翻訳の問題は、トランスナショナルなアプローチを用いる研究者にとって依然として未解決な争点であり、それだからこそ研究者同士の境界を超えた共同研究が重要である<sup>72</sup>。

粕谷よしの研究をするなかで、私はまた、分析的かつ理論的に新しい場所へと導かれた。それは、粕谷のテキストが、西洋的考えと日本的考えとを様々な方法で混ぜ合わせているからである。粕谷のテキストにみられる西洋的考えと日本的考えの混交は、私をドゥルーズとガタリのアッサンブラージュ概念に基づくアプローチへと向かわせた。ここで私は、アッサンブラージュ概念が教育史におけるトランスナショナリズムを検討するのに特に適しているというソベの議論に従っている<sup>73</sup>。女性の教育家を研究するなかで、タンブクの最近の研究は、ドゥルーズのリゾームのような地質学的アプローチをフーコー的な系譜学によるアプローチと結びつけている。

リゾーム状とは、地下で多種多様な小道に沿って多方向に成長する、複雑で、単線的ではない根のシステムを示す生物学用語である。キャサリン・グリードルは、次のように述べている<sup>74</sup>。

幾つかの若枝はブラックホールや枯れ地に到達するが、他の若枝は古いつながりを切断して新しい横枝を生み出す。時には、以前のつながりへと引き返すか、予期しない接点を作り出して、ダイナミックで不均一な永遠に移動し続ける器官を創造する。

グリードルは、リゾームは、「つながった高原（プラトー）の多様性—それ自体に備わる創造的エネルギーを支える濃密なコネクションの集まり」によって構成される、ラディカルな隠喩であると説明する<sup>75</sup>。タンブクは、アッサンブラージュに関するこうした見解を、「雑多なコネクションをつくりうる不均一な構成要素の統一体」を意味すると要約している<sup>76</sup>。出来事は、収束と分岐を通してアッサンブラージュのなかで調和に達する<sup>77</sup>。アッサンブラージュは不均一な構成要素を包含し、他のアッサンブラージュと結合する。デランダは、アッサンブラージュのある構成部分はそこから離脱して、相互作用の異なる別のアッサンブラージュへ接続することがあるかもしれないと指摘する<sup>78</sup>。ソベは、様々なアッサンブラージュの要素の合流と組み合わせについて重要なことは、「起こりうるものであること」だと主張する。このことは、歴史家に対して、何が寄せ集められ動かされており、所与の状況において何が演じられているかを明らかにすることを要求する<sup>79</sup>。

タンブクは女性教育家についての研究において、ドゥルーズとガタリのリゾーム状の地図作成的なアプローチを、女性教育家を社会史における英雄的な人物として再発見するためではなく、その出現について分析するために用いる。この観点から、ジェンダーと階級は具体化して考えられた普遍性ではなく、両者の内面的なあるいは外見上の関係性を形成する要素のアッサンブラージュである<sup>80</sup>。

アッサンブラージュは、粕谷よしが行った比較の研究において、様々な西洋的要素と日本的要素の合流について研究することに対して一つのアプローチを提供した。それはまた、これらの要素が、同一の要素が異なる意味をもった他のアッサンブラージュとどのようにして接続するかについても、いくつかのアプローチの方法を示唆する。シュナイダーと田中は、ヨーロッパと北米の進歩やエージェンシーに対するアプローチは、異なる条件のもとで、そして西洋と日本の思想が混交するなかで異なる目的へと形を変えると主張する<sup>81</sup>。アッサンブラージュは、

進歩やエージェンシーや女性らしさの意味が、粕谷のテキストにおいて国境の移動に伴って変化し、日本的要素につながることを分析するための有効なアプローチを提供するかもしれない。

ソベは、アッサンブラージュ・アプローチを用いるトランスナショナルな教育史について考えることは、研究者に対して、人間に関する諸主題をポストヒューマニスト理論が示唆するものに沿って再考することを要求すると述べている<sup>82</sup>。ポストヒューマニストの観点においては、物質的、非人間的、人間的エージェンシーは相互的であり、互いに他の産物であるとみなされる<sup>83</sup>。教育についてのトランスナショナルな研究において、これは、人間がトランスナショナルな流れのなかでどう相互に関係しあい、また非人間的な生命体とどう関係を結ぶかについて考えることを意味する<sup>84</sup>。ここでは、エージェンシーはある人物に備わるものではなく、実行される行為(enactment)である<sup>85</sup>。バラドは、物質(matters)は、それ自体で生産的な要素であるとみなす。彼女は、人間的な身体と非人間物体とのもつれ合いに注目する説明を描き出している。彼女は、それらを分離された要素であるとか、外部からの操作領域であるとは考えない。バラドの説明では、エージェンシーは、すでに確立されて分離された統一体の間の相互作用にあるのではなく、構成物の間の関係を通した内部の絡み合いにある<sup>86</sup>。バラドにとって、内部活動(intra-activity)とは、「言説と物質とが、知識の生産において互いにその一部をなすと理解される」、その様式のことをさす<sup>87</sup>。バラドは、エージェンシーを、人間的あるいは非人間的な動因の複雑なネットワークに帰している<sup>88</sup>。彼女は、エージェンシーは、身体の物質化に対して働く力が社会的なものと限らず、また創造された身体がすべて人間的であるわけではないという事実を考慮に入れると論じる<sup>89</sup>。バラドにとって、研究者の課題は、構成と相互作用とは、身体(人間的、そして非人間的)についてだけでもなければ、言葉だけでもなく、また非人間的物質だけでもなく、それらが「主観性」と「実行される行為(performative enactment)」をもたらし、どのように結合し、つながり、内部行為(intra-act)を展開しているかについて熟考することである<sup>90</sup>。

そこで、私は、このことが、トランスナショナルに関心を抱く教育研究者にとって何を意味するかについて考えることに好奇心をそそられる。バラド

の観点による分析が、ソフィ・ハートの研究室にいる二人のウェルズリーの学生の描写にどう活かされるかに、私は関心をもっている。1936年11月のウェルズリー・ニュースでの彼女らの描写は、ハート自身がそうであったように、トランスナショナルな移動をして国境を超えたモノについて説明している。

ハート教授は私たちを丁重に彼女の部屋に案内して、念入りに真鍮で縁を飾った彼女の大きな机に着席させた。

「それはかつて韓国の道具箱だったのですよ。見てごらん下さい。ここに古い錠があります。真鍮の棒の上に置かれた真鍮の円筒です。でも、私はそれを動かすことができないのです」、と彼女は微笑んだ。「私の中国人の友人が、私の代わりにそれをしなければならないのです」。

ハート先生は、18世紀の古い中国人学者を木彫りに金箔で縁取った「先祖の霊廟」という大きな絵画の真下にある揺椅子に座って語った。その学者はとても穏やかな眼をしていた。受け身的な静けさではなく、自ら獲得した静けさを湛えていた。ハート先生の部屋は、これ以外にも、可愛らしく興味をそそられる物品類、一日本から持ち込まれた真鍮のランプ、ラングーンからのチーク材でできた象、チベットからの真鍮の鉢や繊細に彫刻を施された白い翡翠など、彼女が旅行の戦利品と呼んだもので一杯だった<sup>91</sup>。

私たちがこれから議論すべき問題は、エージェンシーを人間的動因と非人間的動因の複雑なネットワークの産物とみるポストヒューマニストの観点から、こうした歴史の断片をどう分析するかではないだろうか。

## 結 論

イギリスの女性教育の研究者は、エージェンシーは歴史を有するというスコットの見解が放つ挑戦を引き継いできた<sup>92</sup>。アイストン等による『女性、教育、エージェンシー』と題する共著のように<sup>93</sup>、イギリスの研究者はエージェンシーへのアプローチを検討することに関心をもってきた。

私は研究を進めるなかで、エージェンシーについてどう考えるかについての道のりを歩んできた。あ



るときには、活動家たちが女性としての自己とどう折り合いをつけたかについて、フーコー的な洞察を援用し、またあるときには、女性のエージェンシーが活発化したり、妨害されたりする構造を考慮するために、ブルデュー的な視角に依拠した。現在では、エージェンシーに対するアッサンブラージュとポストヒューマニストのアプローチについて検討している。この道のりは、これらの理論を用いることで、女性の教育家、女性の教育、そしてトランスナショナルな活動について、何を観察し何が言えるのかを考えることである。それは、調査で得られたデータを、既成の理論に当てはめるためではない。この道のりは、バラドが「回折性の読み（diffractive reading）」と名付けたように、瞬間、瞬間を再演することであり、そのなかで私は結果に到達するためにデータと理論を組み合わせる。バラドは、知識普及のこのプロセスを、また違った表現で、大海の波が障害を乗り越えて通過する瞬間に例えている<sup>94</sup>。

それでは、女性、教育、トランスナショナルな活動について考察するうえで、今、私はエージェンシーに関してどんな立ち位置にいるのだろうか。私は、リベラルなヒューマニズムの主題を、歴史的な構築物として考える方法をとる。私は、エージェンシーを、ある事物やある人物に備わった何かとみなすのではなく、何かが実行されること（enactment）とみなす。私が最近まとめている女性と知的な協働に関する図書で、私は、トランスナショナルな「自己のテクノロジーとジェンダーのテクノロジー」に対する系譜学的なアプローチを、トランスナショナルに広がるアッサンブラージュの地図学的な配置と結合させようとしている。私は、カレン・バラドが述べている物体とトランスナショナルなエージェンシーの絡み合いについて理解するための仕事を進行中である。

## 訳者解題

本稿は、2016年2月に京都大学と青山学院大学で開催した国際シンポジウム「トランスナショナルリズムと女性教育史研究」において、基調講演者としてイギリスから招聘したジョイス・グッドマン氏（ウィンチェスター大学名誉教授）の第1回セミナーでの講演を全訳したものである。

グッドマン氏は、イギリス女性教育史研究の第一人者であるばかりか、イギリス教育史学会元会長として教育史研究全体に影響をもつ気鋭の研究者で

ある。これまで19世紀末から戦間期にかけての女子中等教育および女性教員の歴史を主要な研究領域として、ジェンダー、宗教、植民地主義やナショナル・アイデンティティなどの視点から精力的に研究成果を発表してきた。最近の業績として、英・仏・独の女子中等教育の歴史を比較した『西洋における女子中等教育—18世紀から20世紀まで—』（Joyce Goodman, Rebecca Rogers and James Albisetti, *Girls Secondary Education in the Western World: From the 18th to the 20th Century*, Palgrave, 2015）があり、またラウトリッジ社が刊行する教育史の主要テーマ・シリーズ「女性と教育」（全4巻）の編者でもある（Joyce Goodman and Jane Martin, *Women and Education, Major Themes in Education*, Routledge, 2011）。とくに近年では、トランスナショナルな視点からアジアや汎太平洋地域に関心を広げ、女性教師や社会活動家の移動にともなう西洋と東洋の文化的混交に着目した研究を精力的に展開している。グッドマン氏の研究の特徴は、史料調査を通して発掘した歴史的事象に対して、社会学理論に基づく理論的分析を加えることにより、過去を生きた人間の主体性と社会的構造を追求する点にある。本講演においても、女性教育と女性教師が躍動するトランスナショナルな空間とそれを成立させるエージェンシーを解明するための、フーコー、ブルデュー、ドゥルーズの理論を援用した多様なアプローチが論じられている。グッドマン氏の問題提起は、日本における教育史研究、ジェンダー史研究にも一石を投じるであろう。

なお本国際シンポジウムは、平成27年度～29年度科学研究費補助事業「英米大学間における女性の教育研究交流に関する歴史的研究」（研究代表者・香川せつ子）によるものであり、翻訳にはグッドマン氏招聘プロジェクトチームがあたっている。第1回セミナーは、平成27年度～29年度科学研究補助事業「英領植民地における『家族の標準化とその限界』」（研究代表者・並河葉子）と共同で実施された。また二度にわたるセミナーは、イギリス女性史研究会と比較教育社会史研究会との共催により実現した<sup>訳注1]</sup>。会場校として運営を担っていただいた金澤周作氏（京都大学）、岩下誠氏（青山学院大学）に、この場を借りてお礼申し上げる。

〔訳注1〕 第2回セミナーでのグッドマン氏の基調講演「女性教育のトランスナショナルな展開と国

際的ネットワーク—イギリス・アメリカ・日本」  
(中込さやか・内山由理訳)は、高橋裕子氏、山崎  
洋子氏によるコメントとともに、『女性とジェンダー  
の歴史』第4号(2017年3月)に掲載される。また  
本第1回講演に対する金澤周作氏、並河葉子氏によ  
るコメントを参照されたい。

## 注

- <sup>1</sup> CLAVIN, P. 2005. Defining Transnationalism. *Contemporary European History*, 14, 421-39.
- <sup>2</sup> VERTOVEC, S. 2009. *Transnationalism*, London, Routledge. p.3
- <sup>3</sup> GRANT, K., LEVINE, P. & TRENTMANN, F. 2005. Introduction. In: GRANT, K., LEVINE, P. & TRENTMANN, F. (eds.) *Beyond Sovereignty: British, Empire and Transnationalism c 1880-1950*. Basingstoke: Palgrave. p.1.
- <sup>4</sup> VELLACOTT, J. Transnationalism in the Early Women's International League for Peace and Freedom. In: DYCK, H. L. (ed.) *The Pacifist Impulse in Historical Perspective*. Toronto: University of Toronto Press. VELLACOTT, J. 1993. A place for pacifism and transnationalism in feminist theory: the early work of the women's international league for peace and freedom. *Women's History Review*, 2, 23-56.
- <sup>5</sup> 女性史は、研究の対象によって定義される。フェミニスト史は、フェミニズムの思想と理論によって与えられた理論的な課題によって定義される。男性、マスキュリニティ、男性世界を研究することも含まれるだろう。ジェンダー史は、女性と男性のアイデンティティの相互依存と相関関係の本質に注目している。MORGAN, S. (ed.) 2006. *The Feminist History Reader*, London: Routledge. Introduction, pp.2, 4を参照のこと。
- <sup>6</sup> GOODMAN, J. & MARTIN, J. 2002. Introduction: 'Gender', 'Colonialism', 'Politics' and 'Experience': Challenging and Troubling Histories of Education. In: GOODMAN, J. & MARTIN, J. (eds.) *Gender, Colonialism and Education: The Politics of Experience*. London: Woburn Press. pp.1-22. GOODMAN, J. Ibid. 'Their Market Value Must be Greater for the Experience They Had Gained': Secondary School Headmistresses and Empire

1897-1914. pp.175-98.

- <sup>7</sup> この点について私は「政治的な」という言葉のなかに、歴史的な言説を誰が、あるいは何が構成するかを含めている。次の文献を参照のこと。  
ROGERS, R. 2007. The Politics of Writing the History of French Girls' Education. *History of Education Researcher*, 80, 136-143を参照のこと。
- <sup>8</sup> SCOTT, J. W. 1986. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review*, 91, 1035-1075. 本論文が収録された次の図書からの引用。*Feminism and History*, ed J.Scott (Oxford: Oxford University Press, 1997, p.167.
- <sup>9</sup> MARTIN, J. & GOODMAN, J. 2003. *Women and Education, 1800-1980*, Basingstoke, Palgrave Macmillan. p.11
- <sup>10</sup> AISTON, S. 2009. Women, Education and Agency: An Historical Perspective. In: SPENCE, J., AISTON, S. & MEIKLE, M. M. (eds.) *Women, Education, and Agency, 1600-2000*. London: Routledge. pp.1-8.
- <sup>11</sup> STEEDMAN, C. 2002. *Dust: The Archive and Cultural History*, New Brunswick, N.J., Rutgers University Press. STOLER, A. L. 2010. *Along the Archival Grain: Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense*, Princeton, Princeton University Press. FITZGERALD, T. 2005. Archives of Memory and Memories of Archive: CMS Women's Letters and Diaries 1823-35. *History of Education*, 34, 657-674. TAMBOUKOU, M. 2015. Feeling narrative in the archive: the question of serendipity. *Qualitative Research*. TAMBOUKOU, M. 2013. Archival research: unravelling space/time/matter entanglements and fragments. *Qualitative Research*, 14, 617-633. FARGE, A. 1989. *The Allure of the Archives*, Yale University Press. BURTON, A. 2003. *Dwelling in the Archive: Women Writing House, Home and History in Late Colonial India*, Oxford, Oxford University Press.
- <sup>12</sup> GABACCIA, D. R. & MAYNES, M. J. 2013. Introduction: Gender History Across Epistemologies. In: GABACCIA, D. R. & MAYNES, M. J. (eds.) *Gender History Across Epistemologies*. Chichester: Wiley. pp.1-19.
- <sup>13</sup> SCOTT, J. W. 1996. *Only paradoxes to offer : French feminists and the rights of man*, Cam-

- bridge, Mass. ; London, Harvard University Press. p.15.
- <sup>14</sup> GABACCIA, D. R. & MAYNES, M. J. 2013. Introduction: Gender History Across Epistemologies. In: GABACCIA, D. R. & MAYNES, M. J. (eds.) *Gender History Across Epistemologies*. Chichester: Wiley. pp.1-19の議論も参照のこと。
- <sup>15</sup> 教育史のジェンダー枠組みへの様々なアプローチの概観については GOODMAN, J. 2012 a. The Gendered Politics of Historical Writing in History of Education. *History of Education*, 41, 9-24を参照のこと。
- <sup>16</sup> CROCCO, M. S., MUNRO, P. & WEILER, K. 1999. *Pedagogies of Resistance: Women Educator Activists, 1800-1960*, New York, Teachers College Press. WEILER, K. 2006. The Historiography of Gender and Progressive Education in the United States. *Paedagogica Historica*, 42, 161-176. Weilerのごく最近の仕事については WEILER, K. 2011. *Democracy and Schooling in California: The Legacy of Helen Heffernan and Corinne Seeds*, New York, Palgrave Macmillan を参照のこと。
- <sup>17</sup> CROCCO, M. S., MUNRO, P. & WEILER, K. 1999. *Pedagogies of Resistance: Women Educator Activists, 1800-1960*, New York, Teachers College Press. AISTON, S. 2009. Women, Education and Agency: An Historical Perspective. In: SPENCE, J., AISTON, S. & MEIKLE, M. M. (eds.) *Women, Education, and Agency, 1600-2000*. London: Routledge. pp.1-8.
- <sup>18</sup> JACOBS, A. 2007. Examinations as cultural capital for the Victorian schoolgirl: 'Thinking' with Bourdieu. *Women's History Review*, 16, 245-261.
- <sup>19</sup> TAMBOUKOU, M. 2003. *Women, Education and the Self: A Foucauldian Perspective*, Basingstoke, Palgrave. TAMBOUKOU, M. 2004. Tracing heterotopias: writing women educators in Greece. *Gender and Education*, 16, 187-207. TAMBOUKOU, M. 2016 a. Educating the Seamstress: Studying and Writing the Memory of Work. *History of Education*, 42, 509-527.
- <sup>20</sup> DUSSEL, I. 2001. School Uniforms and the Disciplining of Appearances: Towards a History of the Regulation of Bodies in Modern Education Systems. In: POPKEWITZ, T., FRANKLIN, B. & PEREYRA, M. A. (eds.) *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. London: Routledge. DUSSEL, I. 2005. When appearances are not deceptive: A Comparative History of school uniforms in Argentina and the United States (nineteenth-twentieth centuries). *Paedagogica Historica*, 41, 179-195. DUSSEL, I. 2011. Between Exoticism and Universalism: Educational Sections in Latin American Participation at International Exhibitions, 1860-1900. *Paedagogica Historica*, 47, 601-617.
- <sup>21</sup> BRAIDOTTI, R. 2013 a. *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*, New York, Columbia University Press. BRAIDOTTI, R. 2013 b. *The Posthuman*, Cambridge, Wiley.
- <sup>22</sup> BARAD, K. 1999. Agential Realism; Feminist Interventions in Understanding Scientific Practices. In: BIAGIOLI, M. (ed.) *The Science Studies Reader*. New York: Routledge. BARAD, K. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Durham, Duke University Press.
- <sup>23</sup> GOODMAN, J. & HARROP, S. (eds.) 2000 b. *Women, Educational Policy-Making and Administration in England: Authoritative Women Since 1800*, London: Routledge.
- <sup>24</sup> この省察は ROGERS, R. 2015. Questioning the Transnational in Scholarship on French and British Imperial History of Education. Unpublished Paper, The Concept of the Transnational Workshop, Istanbul, 23 June 2015で深められている。
- <sup>25</sup> GOODMAN, J., 'Mary Dendy (1955-1933) and Pedagogies of Care' in MARTIN, J. & GOODMAN, J. 2003. *Women and Education, 1800-1980*, Basingstoke, Palgrave Macmillan. pp.97-117.
- <sup>26</sup> GOODMAN, J. 2002. 'Their Market Value Must be Greater for the Experience They Had Gained': Secondary School Headmistresses and Empire 1897-1914. In: GOODMAN, J. & MARTIN, J. (eds.) *Gender, Colonialism and Education: The Politics of Experience*. London: Woburn Press. pp.175-98.
- <sup>27</sup> GOODMAN, J., JACOBS, A., KISBY, F. & LOADER, H. 2011. Travelling careers: overseas migration patterns in the professional lives of



- women attending Girton and Newnham before 1939. *History of Education*, 40, 179-196.
- <sup>28</sup> BIKLEN, S. K. 1995. *School Work: Gender and the Cultural Construction of Teaching*, New York, Teachers College Press.
- GOODMAN, J. & HARROP, S. 2000 a. 'Within Marked Boundaries': Women and the Making of Educational Policy Since 1800. In: GOODMAN, J. & HARROP, S. (eds.) *Women, Educational Policy-Making and Administration in England: Authoritative Women Since 1800*. London: Routledge. pp.1-14.
- <sup>29</sup> BIKLEN, S. K. 1995. *School Work: Gender and the Cultural Construction of Teaching*, New York, Teachers College Press.
- <sup>30</sup> 様々なフェミニストの理論的なアプローチについては WEINER, G. 1994. *Feminisms in Education: an Introduction*, Milton Keynes, Open University Press を参照のこと。
- <sup>31</sup> POPKEWITZ, T., S 2013. Styles of Reason: Historicism, Historicizing, and the History of Education. In: POPKEWITZ, T., S (ed.) *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. pp.1-26.
- <sup>32</sup> EISENMANN, L. 2001. Creating a framework for interpreting US women's educational history: lessons from historical lexicography. *History of Education*, 30, 453-470.
- <sup>33</sup> TAMBOUKOU, M. 2003. *Women, Education and the Self: A Foucauldian Perspective*, Basingstoke, Palgrave. Chapter 2
- <sup>34</sup> EISENMANN, L. 2001. Creating a framework for interpreting US women's educational history: lessons from historical lexicography. *History of Education*, 30, 453-470.
- <sup>35</sup> FURUKI, Y. 1991. *The White Plum: A Biography of Ume Tsuda: Pioneer in the Higher Education of Japanese Women*, New York. JUKU, D. T. 1960. *Tsuda juku rokūjunenshi (Sixty-Year History of Tsuda College, Tokyo, Chūō kōronsha*. ROSE, B. 1992. *Tsuda Umeko and Women's Education in Japan*, New Haven CT, Yale University Press.
- <sup>36</sup> JOHNSON, L. L. 2012. Evangelists for Women's Education: The 'Civilizing Mission' of Tsuda Umeko and Alice M.Bacon. *Asian Cultural studies*, 38, 1-16.
- JOHNSON, L. L. 2013. Meiji Women's Educators as Public Intellectuals: Shimoda Utako and Tsuda Umeko. *U.S.-Japan Women's Journal*, 44, 67-92.
- <sup>37</sup> JOHNSON, L. L. 2005. "Contributing to the Most Promising Peaceful Revolution in Our Time." The American Women's Scholarship for Japanese Women, 1893-1941. In: WALTON, A. (ed.) *Women and Philanthropy in Education*. Bloomington, IN: Indiana University Press. 298-319.
- <sup>38</sup> HASTINGS, S. A. 2012. Japanese Women as American College Students, 1900-1941. In: FREEDMAN, A., MILLER, L. & YANO, C. R. (eds.) *Modern Girls on the Go: Gender, Mobility and Labor in Japan*. Stanford: Stanford University Press. pp.193-208.
- <sup>39</sup> TAMBOUKOU, M. 1999. Spacing Herself: Women in education. *Gender and Education*, 11, 125-139.
- <sup>40</sup> Ibid. 129.
- <sup>41</sup> Ibid.
- <sup>42</sup> FOUCAULT, M. 1988. Technologies of the Self. In: MARTIN, L. H., GUTMAN, H. & HUTTON, P. H. (eds.) *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock. pp.16-49, here p.18.
- <sup>43</sup> Ibid.
- <sup>44</sup> TAMBOUKOU, M. 2003. *Women, Education and the Self: A Foucauldian Perspective*, Basingstoke, Palgrave. P.15.
- <sup>45</sup> Ibid. pp.11, 15, 16, 21, 39, 74, 76.
- <sup>46</sup> GOODMAN, J. & MARTIN, J. 2007. Networks After Bourdieu: Women, Education and Politics from the 1890 s to the 1920 s. *History of Education Researcher*, 80, 65-75.
- <sup>47</sup> LATOUR, B. 2007. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford, OUP.
- <sup>48</sup> LAW, J. & HASSARD, J. 1999. *Actor Network Theory and After*, Oxford, Blackwell. p.5.
- <sup>49</sup> LEFEBVRE, H. 1992. *The Production of Space*, Wiley.
- <sup>50</sup> GASPIRINI, F. & VICK, M. 2008. Place (Material, Metaphorical, Symbolic) in Education History: The Townsville College of Advanced Education Library Resource Centre, 1974-1981. *History of*

- Education* 37, 141-162.
- <sup>51</sup> JACOBS, A. 2007. Examinations as cultural capital for the Victorian schoolgirl: 'Thinking' with Bourdieu. *Women's History Review*, 16, 245-261. here 248.
- <sup>52</sup> BOURDIEU, P. 1995. *Sociology in Question*, London, Sage.
- <sup>53</sup> MOI, T. 1999. *What is a Woman? and Other Essays*, New York, Oxford University Press. pp.270-291, 295. 次の文献におけるブルデューとジェンダーについての論議を参照のこと。GOODMAN, J. 2008. Conservative woman or woman Conservative? Complicating accounts of women's educational leadership. *Paedagogica Historica*, 44, 415-428.
- <sup>54</sup> MARTIN, J. & GOODMAN, J. (eds.) 2011. *Women and Education*, London: Routledge. Vol.1, pp. 12, 13も参照のこと。
- <sup>55</sup> GOODMAN, J. & MILSOM, Z. 2014. Performing Reforming and the Category of Age: Empire, Internationalism and Transnationalism in the Career of Reta Oldham, Headmistress. In: FITZGERALD, T. & SMYTH, E. M. (eds.) *Women Educators, Leaders and Activists: Educational Lives and Networks, 1900-1960*. New York: Palgrave. pp.96-120.
- <sup>56</sup> GOODMAN, J. 2007. Social Change and Secondary Schooling for Girls in the 'Long 1920 s': European Engagements. *History of Education*, 36, 497-513.
- <sup>57</sup> GOODMAN, J. 2015. Gender, Cosmopolitanism and Transnational Space and Time: Kasuya Yoshi and Girls' Secondary Education. *History of Education*, 44, 683-699.
- <sup>58</sup> KASUYA, Y. 1933. *A Comparative Study of the Secondary Education of Girls in England, Germany, and the United States: with a Consideration of the Secondary Education of Girls in Japan*, New York, Teachers College, Columbia university.
- <sup>59</sup> GEYER, M. 2009. Spatial Regimes. In: IRIYE, A. & SAUNIER, P.-Y. (eds.) *The Palgrave Dictionary of Transnational History*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. pp.962-66.
- <sup>60</sup> WERNER, M. & ZIMMERMANN, B. 2006. Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity. *History and Theory*, 45, 30-50.
- <sup>61</sup> STEINER-KHAMSI, G. & POPKEWITZ, T. (eds.) 2004. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York: Teachers College Press. OCHS, K. & PHILLIPS, D. D. 2004. *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*, Oxford, Symposium Books. PHILLIPS, D. & SCHWEISFURTH, M. 2007. *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice*, London, Continuum. RAPPELEYE, J. 2010. Compasses, Maps and Mirrors: Relocating Episteme(s) of Transfer, Reorienting the Comparative Kosmos. In: LARSEN, M. (ed.) *New Thinking in Comparative Education: Honouring Robert Cowen* London: Sense Publishers. pp.57-80. RAPPELEYE, J. & TAKEHIKO, K. 2011. Reimagining Self/Other: 'Catch-up Across Japan's Three Great Education Reforms. In: BLAKE, D. & RAPPELEYE, J. (eds.) *Reimagining Japanese Education: Borders, Transfers, Circulations and the Comparative*. Oxford: Symposium Books.
- <sup>62</sup> YASUTAKE, R. 2011. The Rise of Women's Internationalism in the Countries of the Asia-Pacific Region During the Interwar Years, From a Japanese Perspective. *Women's History Review*, 20, 521-532. See also YASUTAKE, R. 2009. The First Wave of International Women's Movements from a Japanese Perspective: Western Outreach and Japanese Women Activists During the Interwar Years. *Women's Studies International Forum*, 32, 13-20. YASUTAKE, R. 2004. *Transnational Women's Activism: the United States, Japan, and Japanese Immigrant Communities in California, 1859-1920*, New York ; London, New York University Press.
- <sup>63</sup> AKAMI, T. 2002. *Internationalizing the Pacific: the United States, Japan and the Institute of Pacific Relations in War and Peace, 1919-45*, London, Routledge.
- <sup>64</sup> PAISLEY, F. 2009. *Glamour in the Pacific: Cultural Internationalism and Race Politics in the Women's Pan-Pacific*, Honolulu, University of Hawaii Press.
- <sup>65</sup> GOODMAN, J. 2012 b. Women and International Intellectual Co-operation. *Paedagogica Historica*,

- 48, 357-368. GOODMAN, J. 2011. International Citizenship and the International Federation of University Women before 1939. *History of Education*, 40, 701-721.
- <sup>66</sup> TAKAHASHI, Y. 2013. Recent Collaborative Endeavors by Historians of Women and Gender in Japan. *Journal of Women's History*, 25, 244-254.
- <sup>67</sup> SAID, E. 1991. Travelling Theory. In: SAID, E. (ed.) *The World, The Text, and The Critic*. London: Vintage. pp.31-53.
- <sup>68</sup> GREEN, N. L. 2013. Changing Paradigms in Migration Studies: From Men to Women to Gender. In: GABACCIA, D. R. & MAYNES, M. J. (eds.) *Gender History Across Epistemologies*. Chichester: Wiley. pp.262-78.
- <sup>69</sup> TAMBOUKOU, M. 2016 b. *Sewing, Fighting and Writing: Radical Practices in Work, Politics and Culture*, London, Rowman & Littlefield International. p.51.
- <sup>70</sup> GABACCIA, D. R. & MAYNES, M. J. 2013. Introduction: Gender History Across Epistemologies. In: GABACCIA, D. R. & MAYNES, M. J. (eds.) *Gender History Across Epistemologies*. Chichester: Wiley. 1-19 here 13. SEMLEY, L. Ibid. Public Motherhood in West Africa as Theory and Practice. pp.80-96.
- <sup>71</sup> GOODMAN, J., ALBISETTI, J. C. & ROGERS, R. 2010. Girls' Secondary Education in the Western World: A Historical Introduction. In: GOODMAN, J., ALBISETTI, J. C. & ROGERS, R. (eds.) *Girls' Secondary Education in the Western World: From the 18th to the 20th Century*. London: Palgrave Macmillan. pp.1-8, here p.1. GOODMAN, J. 2013. Visualizing Girls' Secondary Education in Inter-war Europe: Amélie Arató's L'Enseignement secondaire des jeunes filles en Europe. In: LAWN, M. (ed.) *The Rise of Data in Education Systems: Collection, Visualization and Use*. Oxford: Symposium. pp.117-38.
- <sup>72</sup> TAKAHASHI, Y. 2013. Recent Collaborative Endeavors by Historians of Women and Gender in Japan. *Journal of Women's History*, 25, 244-254.
- <sup>73</sup> SOBE, N. W. 2015. Transnational Assemblages and a Post-Human History of Education. Unpublished Paper, The Concept of the Transnational Workshop, Istanbul, 23 June 2015.
- <sup>74</sup> GLEADLE, K. 2013. The Imagined Communities of Women's History: Current Debates and Emerging Themes, a Rhizomatic Approach. *Women's History Review*, 22, 524-540. Here, p.525.
- <sup>75</sup> Ibid. p.525.
- <sup>76</sup> TAMBOUKOU, M. 2010. *In the Fold Between Power and Desire: Women Artists' Narratives*, Newcastle, Cambridge Scholars. p.47 fn 6.
- <sup>77</sup> WISE, J. M. 2014. Assemblage. In: STIVALE, C. J. (ed.) *Gilles Deleuze: Key Concepts*. Durham: Acumen. pp.91-102, here p.98. TAMBOUKOU, M. 2013. Archival research: unravelling space/time/matter entanglements and fragments. *Qualitative Research*, 14, 617-633. DELANDA, M. 2006. *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*, London, Continuum. p.10.
- <sup>78</sup> DELANDA, M. 2006. *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*, London, Continuum. p.10.
- <sup>79</sup> SOBE, N. W. 2013. Entanglement and Transnationalism in the History of American Education. In: POPKEWITZ, T. S. (ed.) *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. pp.93-107, here p.102.
- <sup>80</sup> TAMBOUKOU, M. 2016 a. Educating the Seamstress: Studying and Writing the Memory of Work. *History of Education*, 42, 509-527.
- <sup>81</sup> 歴史主義者のアプローチもまた、19世紀以前の日本の歴史叙述の長く続いた伝統とは異なる歴史叙述の流儀を、そして過去と現在の間に異なる関係を提供している。SCHNEIDER, A. & TANAKA, S. 2011. The Transformation of History in China and Japan. In: MACINTYRE, S., MAIGUASCHA, J. & POK, A. (eds.) *The Oxford History of Historical Writing, 1800-1945*. Oxford: Oxford University Press. pp.491-519.
- <sup>82</sup> SOBE, N. W. 2015. Transnational Assemblages and a Post-Human History of Education. Unpublished Paper, The Concept of the Transnational Workshop, Istanbul, 23 June 2015.
- <sup>83</sup> PICKERING, A. 1999. The Mangle of Practice. In: BIAGIOLI, M. (ed.) *The Science Studies Reader*. New York: Routledge. P.375 quoted in JACKSON,



- A. Y. & MAZZEI, L. A. 2012. *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*, London, Routledge. p.117.
- <sup>84</sup> 例えば「実在」をめぐる次の議論を参照のこと,  
FENDLER, L. & SMEYERS, P. 2015. Focusing on presentation instead of representation: perspectives on representational and non-representational language-games for educational history and theory. *Paedagogica Historica*, 51, 691-701
- <sup>85</sup> BARAD, K. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Durham, Duke University Press. p.235.
- <sup>86</sup> TAMBOUKOU, Maria (2013) 'Archival Research: Unravelling Space/Time/Matter Entanglements and Fragments', *Qualitative Research* 14, no. 5: 617-33.
- <sup>87</sup> LENZ-TAGUCHI, unpublished paper cited in JACKSON, A. Y. & MAZZEI, L. A. 2012. *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*, London, Routledge.p.5.
- <sup>88</sup> Ibid. p.114.
- <sup>89</sup> BARAD, K. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Durham, Duke University Press. kindle edition locations 4222-34, 4571-34.
- <sup>90</sup> JACKSON, A. Y. & MAZZEI, L. A. 2012. *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*, London, Routledge. p.111.
- <sup>91</sup> Reporter Hears Miss Hart Tell of Fascinating Experiences in Poland. *Wellesley News*, 5 November 1936.
- <sup>92</sup> SCOTT, J. W. 1996. *Only paradoxes to offer : French feminists and the rights of man*, Cambridge, Mass. ; London, Harvard University Press. p.15.
- <sup>93</sup> AISTON, S. 2009. Women, Education and Agency: An Historical Perspective. In: SPENCE, J., AISTON, S. & MEIKLE, M. M. (eds.) *Women, Education, and Agency, 1600-2000*. London: Routledge. pp.1-8.
- <sup>94</sup> BARAD, K. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Durham, Duke University Press.

# 'Research Trends in British History of Education : Gender, Transnationalism and Agency

Joyce Goodman

Centre for the History of Women's Education, University of Winchester

Transnational approaches have been central to my research on women's education and the work of women educators. They provide a strategy to negotiate dominant national paradigms of educational history that often repeat the historic exclusion of women from institutions of the nation state, or conversely represent women as icons of national belonging. Clavin notes that transnationalism examines the social space that people inhabit beyond and across national borders and boundaries, the variety of networks they form, the ideas they exchange, the epistemic communities, and the connections and cleavages they create.<sup>1</sup> Transnationalism is concerned with sustained cross-border relationships, with patterns of exchange, and with affiliations and social formations that span nation-states and include non-state actors.<sup>2</sup> Transnationalism reaches beyond spatial movement and physical connections, to involve 'multi-local sets of identities and memories, fluid and hybrid forms of cultural reproduction and transnational flows of money and expertise'.<sup>3</sup>

Transnationalism enables me to draw out linkages that may be formal, informal, permanent, or ephemeral. It provides an approach to make visible spaces beyond and across national boundaries in which agentic women have constructed educational knowledge, have founded institutions and have practised as educationists. It enables me to explore process around agentive transnational subjects of research; to highlight the gendered intellectual worlds in which women moved; and to illuminate knowledge production as a gendered historical process. Transnationalism enables the relationships and entanglements to be highlighted through which, as state and non-state actors, women educators negotiated common interests on either side of the artificial line on the map'.<sup>4</sup>

In my research I seek to illustrate how gender relations, intersected by other differences, shape the possibilities and probabilities of enactment for women in transnational space. As a feminist researcher I adopt a gender perspective to researching women's education and transnational activism.<sup>5</sup> I see transnational negotiation beyond and across national borders intersected by gendered processes of power.<sup>6</sup> These processes of gendered power operate both at the social level where they constitute 'elements of social relationships based on perceived differences between the sexes'; and they operate at the political level<sup>7</sup> where they form a 'primary way of signifying relationships of power'.<sup>8</sup> Power can be seen to operate positively as well as negatively as capable women co-existed alongside patriarchal structures and patriarchal representations of woman. Sometimes women educators appear to collude or be complicit with some dominant discourses; sometimes they accommodate and challenge from within and without.<sup>9</sup>

Aiston maintains that it is not always the case that women have been simply 'written out' of history. She argues that the nature of women's own activism has served to reinforce their invisibility. She says women inhabit a 'third' sphere, as they push boundaries and attempt to accommodate their public and private worlds. But their contributions in this sphere have remained unrecognised in the historical record, or at best allocated a marginal and secondary status within educational hierarchies, often as 'doers' rather than 'thinkers',<sup>10</sup> as educational practitioners, rather than theorists. The presence and role of women are structured by conditions of power that also inform the contexts in which historical events are remembered and are archived. This requires attention to the gendered ordering of the 'dust' of the archive and to ways of interpreting the silences of archives and stories.<sup>11</sup>

In framing transnational accounts, I have been interested in what different approaches to women's agency enable me to 'see' and to say about women educators, women's education and women's transnational activism. It has taken me to questions about how we know what we know, which have played an important role in Western feminist theory since it emerged in the 1960 s.<sup>12</sup> Scott sees agency having a history. She argues that agency is neither 'a fixed set of behaviours nor an essential attribute of women' but an 'effect of ambiguities, consistencies, and contradictions within particular epistemologies'.<sup>13</sup> As a result, what constituted agency at different times, in different places, and in different approaches to research can be deconstructed as a trans-historical category.

My interest in what different interpretative frames enables me to see and to say when constructing historical accounts of women's agency in transnational research is informed by Weiler's discussion of how figures of educators come into focus through the historians who narrate them. Weiler critiques the treatment of gender in histories of progressive education that take an uncritical or romantic approach by focussing on the achievements of individual women and ignoring the ways in which male/female binaries worked to create difference and gendered structures of power. Weiler argues that historical narratives that fail to call gender into question participate in the process of reproducing existing gender relationships as much as do narratives that assert these differences as given. She says it is not just erasure, as in the work of traditional male historians, or in patriarchal discourses that assume women's intellectual inferiority. It is also the acceptance of existing gender categories themselves, as in work celebrating 'great women' that creates the illusion of unchanging differences, or maternalist feminist discourses that assert women's moral superiority.

My research on women's education and transnational activism has adopted shifting approaches to agency as I worked to incorporate insights from qualitative and quantitative approaches based on different ways of knowing and different disciplinary frames.<sup>14</sup> As an early career researcher interested in women educators, women's organisations, and education for women and girls, my research drew on biographical approaches linked to social and cultural history.<sup>15</sup> This was stimulated by Weiler's approach to researching progressive women educators.<sup>16</sup> Weiler locates agency in notions of subjectivity that draw on Foucauldian insights about ways in which activists negotiate the self as female.<sup>17</sup> A second phase of my research into women's education and transnational activism adopted a Bourdieusian perspective, through which to consider the structures within which female agency was enabled to flourish, as well as the structures within which it was constrained.<sup>18</sup> My more recent research adopts an approach to agency around the assemblage, inspired by the work of Tamboukou<sup>19</sup> and Dussel.<sup>20</sup> Drawing on writing by Braidotti<sup>21</sup> and Barad,<sup>22</sup> I am now interested in what a posthumanist approach to agency might enable me to see and say about women educators, women's education and transnational activism.

I use examples from my publications to reflect on how agency is located in the interpretative schemas I have used. First, I will focus on transnational research underpinned by Foucauldian approaches to agency and then on Bourdieusian approaches. In the last part of the presentation I will talk about my more recent journey into Deleuzian approaches and posthumanist perspectives on material culture and agency in transnational space.

### **Ways of seeing agency 1: Foucauldian approaches to agency in transnational space**

My early studies of the history of women's education looked at women's role in the development of educational knowledge and educational practice, and what this mean for women's exercise of authority in education.<sup>23</sup> I became interested in the opportunities that spaces of empire provided for women educationists, women teachers and women scholars. These early publications that looked at women's mobility belong to what has been termed the 'imperial turn' and do not use the term transnational. But they do speak to ways in which scholars of the transnational now approach research.<sup>24</sup> In *Women and Education*, which I co-authored in Jane Martin in 2004, I wrote about how Mary Dendy travelled widely both in Britain and abroad in work-



ing out her views on the necessity for the permanent care of the feeble-minded. Dendy became part of the growing international network of eugenicists. She spoke at international congresses; she wrote about children deemed to be feeble-minded; and she visited institutions for the care of feeble-minded children in England and overseas. With the loss of Mary's diaries it was difficult to ascertain how she came to her strongly hereditarian and eugenic stance. But I traced how she visited her brother Arthur at the Universities of Melbourne, Australia and then at the University of Christchurch, New Zealand. She visited Arthur at a point when Australians were playing a role in reconstructing the background against which Darwinian theory was being developed. Arthur introduced Mary to marine biology. Walking along the shores in Australia they collected specimens together to be dissected by Arthur's students. Mary became familiar with Arthur's research. She copied his writings and acted as his scribe. I highlighted a similarity between Arthur's research on the relation of biology and social questions, and the ideas that Mary brought to her work in England that led her to become an internationally recognised educational expert. I also raised questions about whether Arthur's views were influenced by the theoretical position that Mary developed in her work for feeble-minded children.<sup>25</sup>

A similar approach to how overseas experience informed Mary's subjectivity and enhanced her status informed my research on the career trajectories of a small number of women headteachers who held posts overseas. I was interested in accounts that showed that when they returned to posts in England their overseas experience enhanced their professional identities and expertise in the eyes of other headteachers. This overseas experience also progressed their careers in England. These returning women capitalized on their overseas experience in their exercise of authority within English education. I traced the circulation of these women across international boundaries at a time when migration of unaccompanied women was considered ill-advised or dangerous. This linked my research with ideas about diaspora, gendered professional identities and gendered patterns of professionalization.<sup>26</sup>

I found many accounts in school histories of women teachers and students travelling overseas in pursuit of educational objectives. But these accounts tended to be anecdotal. I now wanted to look at this movement across borders in a more systematic fashion. Were particular schools significant in the patterns of women going overseas from Britain? Did they travel to work or to study in particular schools overseas? Did women travel overseas with friends who had attended the same school or College? Could I identify networks of travelling women and map their relationships and careers? Could I identify institutions and careers across a global canvas? These types of questions led onto to a larger study of the overseas migration patterns of women who studied in the Cambridge Women's Colleges of Girton and Newnham from their establishment until 1939. We used the College registers to build a data base of the women students who were either born overseas and spent time in England, or who had gone to live or work overseas after their time in Cambridge. We subsequently repeated this exercise for women's colleges in Oxford. The analysis enabled us to identify the larger patterns made from the myriad individual lives. A quantitative frequency analysis helped us identify women who moved between multiple overseas schools, or back and forth between Britain and schools in other countries. It brought together records of women who moved countries accompanied by a friend. It also enabled us to identify schools in Britain and overseas that it was useful to follow up with research visits to collect qualitative documentary evidence.<sup>27</sup>

These three studies were different in focus and in scale. They stretched from individual biography to a large database study of women moving across national borders that was demographic. But in differing degrees they articulated a similar approach to agency. They adopted a view of agency built around subject formation and identity as a way of moving beyond attempts to make women travelling across borders for educational purposes visible through the trope of the 'heroic fairytale'. The trope of the 'heroic fairytale' sees women battling against the odds, sometimes succeeding sometimes failing. Knopp Biklen and Theobald see this ap-

proach as particularly seductive in ascribing agency to women. They argue that narratives organised with the 'heroic fairytale' frame can easily slide into a position where women can become heroes just by defying the odds.<sup>28</sup> Many early accounts of gender in the history of education traced access to formal education and to formal citizenship. These accounts were underpinned with a liberal feminist approach to social change<sup>29</sup> that became in some instance an 'uneasy marriage of celebration and critique'.<sup>30</sup>

The 'heroic fairytale' narrative of women travelling across national borders builds on approaches to agency that see women as the individual agents through which change is traced. This way of 'seeing' agency is combined with a particular notion of progress. In the history of agency to which Scott refers, seeing individuals as actors and the locus of change is a historicist form of narrating history. It was fashioned in spaces of the European and North American Enlightenment, when new 'modern' ways of ordering, classifying and thinking through concepts were tied to the emergence of ideas of the individual and of society. From this perspective the examination of change came to be seen to be about tracing the activities and 'thoughts' of the subject who is the actor of history. It came to be linked with a view of society perceived as a system of abstract sets of relations. These ideas, in turn, shaped the possibilities of interventions. From this position, the archive is the repository of documents in which the past can be found by tracing women as individuals, by revealing their contexts, and by charting social change.<sup>31</sup>

Access is clearly an important element in the story of women's education and frequently even sensibly organises the initial story. Access stories also contain within them significant themes, such as the influence of patriarchy. But Eisenmann argues that access stories as an over-arching explanation of women's oppression have a limited utility because they hide the complexities in the situation of various women across time periods, settings and racial and ethnic identities.<sup>32</sup>

Eisenmann does not deny the importance of access to the story of women's educational activism, but she proposes four alternative frames for examining the gendered history of education. First, she identifies institution-building. This includes both working to assert women's place within existing institutions or creating and sustaining women's own institutions. Tamboukou notes that sometimes women created new space boundaries for themselves but they also imagined different spaces beyond masculinist geographical closure. Tamboukou illustrates how women travelling in and for education claimed space of their own; and how women's colleges provided privacy within the space arrangements of college life. At the same time, the opportunity to work within education provided the economical and intellectual independence that enabled travel and transnational movement which in turn enabled women educators to resist restrictions imposed upon their lives.<sup>33</sup> Eisenmann highlights networking to connect and advance women's interests; and she sees religion as a motivating force and an explanatory purpose to expand women's efforts beyond access. Fourthly Eisenmann sees money as a lever. Money has at times has been used to keep women out of educational opportunities, but has also pried open some doors.<sup>34</sup>

Kasuya Yoshi's comparative study of the secondary education of girls in England, Germany and the United States which considers what this might suggest for secondary education of girls in Japan, which was published by Teachers College Columbia in 1933, illustrates how all these aspects intertwined to support her movement in transnational space. There is the institution building of Tsuda College as an educational space for women to study and in which Kasuya worked.<sup>35</sup> There are the women's networks stretching across Japan and the USA that were involved in the establishment of Tsuda College and in supporting Japanese women students like Kasuya who studied in America.<sup>36</sup> Religion was a factor in the Committee of the American Women's Scholarship for Japanese Women, who were drawn from the social and economic elite of three Protestant denominations in Philadelphia, who were active in mission work in Japan.<sup>37</sup> Money was a key element in the establishment and ongoing success of Tsuda College; and in the funds that supported the academic study of scholarship holders while they were in America and the travel of a number of these Japanese stu-

dents in Europe.<sup>38</sup>

Travelling through transnational spaces as students, teachers and academics provided women with the possibility of finding 'new ways of being'. The transnational was a space where new types of identities were formed.<sup>39</sup> Tamboukou notes:

Finding themselves in different places ... women underwent rare experiences, acquired knowledges that had the possibility of transforming their whole lives and constructed quite novel personal relations to the new and unknown world.<sup>40</sup>

In analysing female subjectivity in education and travel, Tamboukou uses a feminist Foucauldian derived approach to the intersection of space, power and knowledge in the constitution of *technologies of the female self*.<sup>41</sup> *Technologies* in this sense are the specific practices that human beings use to understand themselves. *Technologies of the self* comprise a set of practices which Tamboukou argues 'permit individuals to effect, by their own means, or with the help of others a certain number of operations on their own bodies, and souls, thoughts, conduct and way of being so as to transform themselves'.<sup>42</sup> Tamboukou links the mechanisms of *technologies of the self* with *technologies of power*. Foucault argues that *technologies of power* 'determine the conduct of individuals and submit them to certain ends or domination'.<sup>43</sup> Taken together, *technologies of the self* and *technologies of power* illuminate ways in which governing oneself and governing others interweave.<sup>44</sup> A genealogical approach to transnational research on women and education looks at how by becoming constituted as subjects women came to be subjected within particular configurations. This involves both the fashioning of a gendered self and transnational spatial practices. Genealogy is concerned with how we have become what we are, and the possibilities of becoming other. Tamboukou intermingles Foucauldian genealogies and feminist critical theory to link *technologies of the self* and *technologies of gender*. She proposes that education can be seen as a site for self-transformation. She argues that through their involvement in education women have been empowered to 'speak of themselves' and have been encouraged to explore other modes of being a woman. From a genealogical perspective the ways in which women attempt to decipher their relationship to themselves varies according to their historical and cultural environments. Tamboukou argues that social spatial practices are important to the *technologies of self* through which women have worked upon themselves in refashioning their lives.<sup>45</sup> From a feminist Foucauldian perspective on transnationalism, agency lies in the intersection (the play) between *technologies of the self*, *technologies of gender* and *power* and transnational spatial practices.

I now turn to the second phase of my transnational research which drew on the thinking tools of Bourdieu to situate agency through analysis of social and metaphorical space. Here I was interested in questions about women's networking and how to think about agency in ways that drew together the personal and the global.

### **Ways of seeing agency 2: Bourdieusian approaches to agency in networked transnational space**

My research on the International Federation of University Women (IFUW) reflects my interest in the networks of international organisations created around women's desire to progress their professional and personal agendas and to develop girls' schooling and the higher education of women. I use social network analysis to look at how networks of relations between people and organisations spread transnationally as they transcended national and political boundaries, and to identify the patterns of relations that result. I charted the networks of London headmistress Reta Oldham's engagement with a range of national and international organisations concerned with international teacher exchange.<sup>46</sup> In social network analysis agency is located in the idea that people and objects interact and affect one another. Agency then lies within the network<sup>47</sup> and actors are network effects.<sup>48</sup> The focus of social network analysis in transnational research is on the network it-



self. As a result, network analysis tends to overlook power relations of gender. To overcome this I linked network analysis and analysis of space in order to illuminate how constraint and agency work together in women educators' lives, work and transnational activism. Bourdieu's work alongside that of Lefebvre helped me think about how to make intelligible constraint and agency in international and transnational space; and Bourdieu's 'thinking tools' provided me with a way of framing Oldham's professional journey through transnational space.

Lefebvre illustrates that 'space' is socially produced, and he argues that social relations are always constituted in relation to space.<sup>49</sup> Space is not simply physical, nor simply social, but is constituted through the interaction between the physical and the social.<sup>50</sup> For Bourdieu, space is also symbolic and metaphorical. For Bourdieu the social world is divided between many diverse fields within which agents and institutions struggle or manoeuvre for resources and stakes. *Fields* are social arenas which function according to sets of rules. They are 'structured spaces of positions which can be analysed independently of the characteristics of their occupants'. Those who dominant in any field are those who possess the most *capital* valued by the field. *Capital* may be economic, social (which relates to acquaintances and networks) and symbolic which relates to reputation and is referred to as *cultural capital*). The dominant in any field also have the power to define the nature of the capital that is valuable.<sup>51</sup> To operate in the *field*, it is also necessary to be 'endowed' with *habitus* – the implied knowledge and recognition of the laws of the field and the stakes in the game that is being played.<sup>52</sup> *Habitus* is gendered but never perfectly stable. It operates as embodiment and as a complex interplay between past and present. Moi illustrates how gender is never a 'pure' *field* on its own. It is implicated in all other social fields. In certain circumstances, the power mechanisms of male domination can be compensated for by the possession of other forms of capital.<sup>53</sup> In Bourdieusian analysis, agency and constraint work together through the structuring and structured effects and intersections of *habitus*, *field* and *capital* at the different levels, including the transnational.

To analyse Oldham's movement through transnational space I looked at the construction of her habitus through her early education and teaching career; her headship of what was regarded as a prestigious school; through giving evidence to a Royal Commission; and through her presidency of the British Association of Headmistresses. The volume and composition of *capital* (economic, cultural, social and/or symbolic) available to Oldham operated as a resource (*capital*) to be deployed in the field. I plotted Oldham's positions in transnational networks that link international organisations. I then plotted the position of the *fields* of work in which her local national and international networks were placed. This plotting illustrates the volume and composition of *capital* that operated as a resource to be deployed in Oldham's journey through transnational space. It also makes visible her negotiation of constraint and agency.<sup>54</sup> Notions of *habitus* enabled me to unpack Oldham's cultural negotiations about social arrangements. In Oldham's case these become visible as a mix of nationalistic, imperial and internationalist orientations intersected by gender that she brought to her work in a range of women's international organisations and in her school. These were characteristic of tensions in perspectives on patriotism and citizenship. in interwar England.<sup>55</sup> So for Oldham her movement through transnational space and her agency in the international arena was shaped by a complex and shifting interplay between *habitus*, *capital* and *field* that can be illuminated in combination with network analysis.

I also used Bourdieu's ideas of *habitus*, *field* and *capital*, linked with a transnational approach attentive to movement across borders, to analyse strategies for change within the International Federation of University Women (IFUW) and within FIPESO (the Bureau international des Fédérations nationales du personnel de l'Enseignement secondaire public). FIPESO was a secondary teachers' organisation that included both women and men as members. Here, the Bourdieusian frame illuminated the contribution of English women educationists to European debate regarding girls' secondary education. It enabled me to demonstrate that women's ability to contribute in the two organisations was related to their location in transnational communi-

ties of interpretation within wider political, professional and educational *fields* in which gender carried different amounts of symbolic *capital* in different contexts. This analysis also highlighted the transnational circulation of the idea of girls' education and its movement across borders as a conservative force in some contexts and in other contexts as a force for change.<sup>56</sup>

So Bourdieu's thinking tools enable the researcher to bring together the individual with the international organisation and to illustrate some of the processes that facilitate or constrain movement across borders and in the construction of transnational space. It also enables the researcher to illustrate how educational ideas and practice are located in relation to the positioning of individuals in relations of power that operate at a number of levels that include the local, the national the international and the transnational. It also provides ways of looking at how ideas about the education of women and girls take on different meanings as they move across national borders.

### **Ways of seeing agency 3: Deleuzian assemblage approaches to agency in transnational space**

My more recent study of Kasuya Yoshi's *A Comparative Study of the Secondary Education of Girls in England, Germany and the United States, With a Consideration of the Secondary Education of Girls in Japan*,<sup>57</sup> is moving me towards assemblage approaches to gender and agency in transnational space.

When reading Kasuya's text I was interested in how Kasuya scripted a particular model of modern Japanese womanhood and the elements of the education she prescribed to achieve her ideals. In thinking about how her ideas came together I started by using Michel Geyer's notion of circulatory regimes to think about the networks of people she cited in the preface to her book. These included the supervisors of her thesis at Teachers College, Willystine Goodsell and Isaac Kandel. She also acknowledges Professor Ruth McMurry of Teachers College, who facilitated her research in Germany. She thanked women from her network at Wellesley College, where she had studied for her undergraduate degree. These included Sophie Hart, professor of English, who was in charge of international students while Kasuya studied at Wellesley and who assisted her with her English for the thesis. She thanked Eunice Cole Smith, from the Wellesley class of 1898, who supported her financially while she studied at Teachers College. She thanked two women who read the proofs of her thesis and attended to its publication on her return to Japan: Terue Otsuki and Marion Dilts, a Wellesley roommate of Kasuya's fellow Japanese student at Wellesley, Takizawa Matsuyo.<sup>58</sup>

Circulatory regime is one part of the spatial regime. Circulatory regimes provide another way of putting back into transnational history the dynamic of asymmetrical gendered power that network analysis tends to overlook. Similarly, it enables the research to make visible the dynamics between regions and groups. Circulatory regimes comprise the informal or formal sets of rules that regulate social practices. Geyer notes that circulatory regimes depend on actors, on common languages, norms and values in order for spaces to cohere around a common purpose, activity or world picture.<sup>59</sup> From the perspective of transnational history, circulatory regimes also point to ways in which social change is the result of interdependence and co-production.<sup>60</sup> Circulatory regimes move beyond complex notions of cross-national borrowing that are characteristic of the studies of transfer that have informed much comparative education aiming to demonstrate how foreign models are integrated into native systems.<sup>61</sup>

My work around Kasuya grew out of my interest in the discussions about education for women and girls at the Pan Pacific Women's Conferences from 1928 onwards, where as Yasutake,<sup>62</sup> Akami,<sup>63</sup> and Paisley<sup>64</sup> illustrate, Japanese women played a key role. I was interested in how ideas of education intertwined with imperialism and internationalisms in the women educators' discussion because much of my research illustrates that internationalism and transnationalism were intersected by notions of empire.<sup>65</sup> Working on education at the Pan-Pacific Women's Conferences highlighted the long tradition of women's learning in Japan.<sup>66</sup> It also highlighted that a number of the Japanese women that attended the Pan Pacific Women's Conferences had

spent time studying in Europe or America, as was the case for Kasuya.

My decision to focus research on Japanese women educators who studied in Europe and America and left accounts in English is not just because I don't read Japanese. Problems of translation go beyond the linguistic transfer of meaning. Said points out that movement across borders 'complicates the transplantation, transference, circulation and commerce of theories and ideas'.<sup>67</sup> Meanings differ in different geographical and political spaces. They differ in different gender systems. Meanings of concepts shift across time as well as place.<sup>68</sup> In the movement of knowledge across geopolitical, cultural and disciplinary borders, linguistic translation poses problems of how concepts travel.<sup>69</sup> There are challenges around meanings of gender for scholarship that looks across national borders,<sup>70</sup> and this is further complicated when ideas and practices are transformed as they circulate across national borders and enter into a new space. As the 'idea' of girls' education and of the girls' secondary school travelled across borders, it was seen in some countries as a conservative force. In other countries it was seen as a force for change.<sup>71</sup> Questions of language and translation remain issues for scholars using transnational approaches, so cross border collaboration between scholars of transnational approaches is important.<sup>72</sup>

Working on Kasuya is also taking me to a new place analytically and theoretically because of the ways in which Kasuya's text fuses Western and Japanese ideas. This fusion of Western and Japanese ideas is moving me towards an approach based on Deleuze and Guattari's notion of assemblage. Here I follow Sobe's argument that assemblage is particularly suited for examining transnationalism in the history of education.<sup>73</sup> In studying women educators, Tamboukou's more recent work also links a Deleuzian rhizomatic geological approach with one informed by Foucauldian genealogy.

Rhizomatic is a botanical term that denotes a complex, non-linear root system which grows subterraneously in multiple directions along manifold tracks. As Gleadow describes:

A few shoots will reach a black hole and wither, but others will produce new offshoots which cut across older connections, sometimes retracing former links or making unexpected points of contact to produce a dynamic, heterogeneous and ever-shifting organism.<sup>74</sup>

Gleadow notes that the rhizome is a radical metaphor composed of 'a multiplicity of connected plateaus – assemblages of intense connections which sustain a creative energy of their own. It allows sensitivity to the circuitous routes of some approaches, the ruptures in others: their refrains, subtle twists and lateral stems'.<sup>75</sup> Tamboukou summarises this view of assemblage as meaning 'entities of heterogeneous components that can make multifarious connections'.<sup>76</sup> Events enter into harmony in the assemblage through convergence and divergence.<sup>77</sup> Assemblages are comprised of heterogeneous components and connect with other assemblages. DeLanda notes that a component part of the assemblage may be detached from it and plugged into a different assemblage in which its interactions are different.<sup>78</sup> Sobe argues that what is important about the confluence and combinations of the various elements of assemblages is 'what is made possible'. This requires historians to unpack what is assembled and enacted and what is in play in a given instance.<sup>79</sup>

Tamboukou uses Deleuze and Guattari's rhizomatic cartographic approach in her research on women educators not to recover the woman educator as a heroic figure of social history but to analyse her emergence. From this perspective, gender and class are not reified generalities but assemblages of components that form relations of interiority and exteriority between them.<sup>80</sup>

Assemblage provides an approach to researching the confluence of various Western and Japanese elements in Kasuya's comparative study. It also suggests ways to approach how these elements plug into other assemblages where the same elements may take on different meanings. Schneider and Tanaka argue that European and North American approaches to progress and agency were reshaped under different conditions and



to different purposes in the fusion of Western and Japanese thought.<sup>81</sup> Assemblage may provide an approach to complicate analysis of the change in meanings, like progress, agency and womanhood, as they cross national boundaries in Kasuya's text and are assembled with Japanese elements.

Sobe argues that thinking about transnational histories of education using assemblage approaches requires researchers to re-think approaches to human subjects along lines suggested within posthumanist theory.<sup>82</sup> In post humanist perspectives, material, non-human and human agencies are seen as mutually and productive of one another'.<sup>83</sup> In transnational research in education this means thinking about ways in which human beings come into relation with one another and with non-human life in transnational flows.<sup>84</sup> Agency here is not something one has. It is an enactment.<sup>85</sup> Barad sees matter as a productive factor in its own right. She produces an account that attends to entanglement of human and nonhuman bodies. She does not presume them to be separate factors and domains of operation from the outset. In Barad's account, agency lies not in interactions between already established and separate entities but in the intra-active entanglements through relations between elements of components.<sup>86</sup> For Barad, intra-activity refers to the ways in which 'discourse and matter are understood to be mutually constituted in the production of knowing'.<sup>87</sup> Barad attributes agency to a complex network of human and nonhuman agents.<sup>88</sup> She argues that agency takes into account the fact that the forces at work on the materialization of bodies are not only social and the bodies produced are not all human.<sup>89</sup> For Barad, the task of the researcher is to consider how constructions and interactions are not just about bodies (human and non-human), nor just about words, nor just about non-human material, but about how they link and connect and intra-act to produce subjectivities and performative enactments.<sup>90</sup>

So I am curious about what might this might mean for educational researchers interested in the transnational. I am curious about what analysis from Barad's perspective would make of the description by two Wellesley students of Sophie Hart's office. Their description in the Wellesley News in November 1936 illustrates the objects that had travelled transnationally and crossed national borders, as Hart herself had done.

Professor Hart graciously led us into her room and seated us at her large, elaborately brass-bound desk.

It was once a Korean chest, you know. See, here is the old lock, a kind of brass barrel on a brass bar, but I can't make it work, she smiled. Some of my Chinese friends have to do it for me.

...Miss Hart sat rocking and tal 9 king just under the 'shrine of her ancestor' the large picture of an old eighteenth century Chinese scholar framed by gilt, carved wood. His eyes are very serene. Not with the calm of passivity but a calm that has been won. The rest of Miss Hart's room, too, is filled with lovely and interesting objects, brass temple lamps from Japan, teak elephants from Rangoon, a brass bowl from Tibet and delicately carved white jade, the loot of her travels as she calls it.<sup>91</sup>

The question we might discuss is what analysis of this fragment might look like from a posthumanist perspective that sees agency produced by a complex network of human and non-human agents?

## Conclusion

British researchers of women's education have taken up the challenges of Scott's view that agency has a history.<sup>92</sup> As the collection by Aiston and colleagues, entitled *Women, Education and Agency*, illustrates,<sup>93</sup> British researchers have been interested in exploring approaches to agency.

I have been on a journey around ways to imagine agency in my research. At different times I have drawn on Foucauldian insights about ways in which activists negotiate the self as female, and at other times on Bourdieusian perspectives through which to consider the structures within which female agency was enabled to flourish, as well as the structures within which it was constrained. Currently I am exploring assemblage and

posthumanist approaches to agency. This journey is about what thinking with these theories might enable me to see and say about women educators, women's education and transnational activism. It is not about fitting research data into pre-existing categories. The journey represents moments in what Barad calls a diffractive reading, where I fold data and theory into each other to see the effects. Barad likens this process of spreading knowledge differently to the moment when ocean waves pass through an obstruction.<sup>94</sup>

So where do I stand now on agency in my journey of thinking about women, education and transnational activism? I see ways of thinking about the liberal humanist subject as a historical construction. I see agency as an enactment, not something that someone or something has. In the book I am currently putting together on women and intellectual cooperation I am combining a genealogical approach to transnational *technologies of the self* and *technologies of gender* with a cartographic mapping of assemblage that spans the transnational. I am working to understand the entanglement of objects and transnational subjectivities in terms described by Karen Barad.

## Bibliography

- Reporter Hears Miss Hart Tell of Fascinating Experiences in Poland. *Wellesley News*, 5 November 1936.
- AISTON, S. 2009. Women, Education and Agency: An Historical Perspective. In: SPENCE, J., AISTON, S. & MEIKLE, M. M. (eds.) *Women, Education, and Agency, 1600-2000*. London: Routledge.
- AKAMI, T. 2002. *Internationalizing the Pacific: the United States, Japan and the Institute of Pacific Relations in War and Peace, 1919-45*, London, Routledge.
- BARAD, K. 1999. Agential Realism; Feminist Interventions in Understanding Scientific Practices. In: BIAGIOLI, M. (ed.) *The Science Studies Reader*. New York: Routledge.
- BARAD, K. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Durham, Duke University Press.
- BIKLEN, S. K. 1995. *School Work: Gender and the Cultural Construction of Teaching*, New York, Teachers College Press.
- BOURDIEU, P. 1995. *Sociology in Question*, London, Sage.
- BRAIDOTTI, R. 2013 a. *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*, New York, Columbia University Press.
- BRAIDOTTI, R. 2013 b. *The Posthuman*, Cambridge, Wiley.
- BURTON, A. 2003. *Dwelling in the Archive: Women Writing House, Home and History in Late Colonial India*, Oxford, Oxford University Press.
- CLAVIN, P. 2005. Defining Transnationalism. *Contemporary European History*, 14, 421-39.
- CROCCO, M. S., MUNRO, P. & WEILER, K. 1999. *Pedagogies of Resistance: Women Educator Activists, 1800-1960*, New York, Teachers College Press.
- DELANDA, M. 2006. *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*, London, Continuum.
- DUSSEL, I. 2001. School Uniforms and the Disciplining of Appearances: Towards a History of the Regulation of Bodies in Modern Education Systems. In: POPKEWITZ, T., FRANKLIN, B. & PEREYRA, M. A. (eds.) *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. London: Routledge.
- DUSSEL, I. 2005. When appearances are not deceptive: A Comparative History of school uniforms in Argentina and the United States (nineteenth-twentieth centuries). *Paedagogica Historica*, 41, 179-195.
- DUSSEL, I. 2011. Between Exoticism and Universalism: Educational Sections in Latin American Participation at International Exhibitions, 1860-1900. *Paedagogica Historica*, 47, 601-617.
- EISENMANN, L. 2001. Creating a framework for interpreting US women's educational history: lessons from historical lexicography. *History of Education*, 30, 453-470.
- FARGE, A. 1989. *The Allure of the Archives*, Yale University Press.
- FENDLER, L. & SMEYERS, P. 2015. Focusing on presentation instead of representation: perspectives on representational and non-representational language-games for educational history and theory. *Paedagogica Historica*, 51, 691-701.
- FITZGERALD, T. 2005. Archives of Memory and Memories of Archive: CMS Women's Letters and Diaries 1823-35. *History of Education*, 34, 657-674.
- FOUCAULT, M. 1988. Technologies of the Self. In: MARTIN, L. H., GUTMAN, H. & HUTTON, P. H. (eds.) *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock.
- FURUKI, Y. 1991. *The White Plum: A Biography of Ume Tsuda: Pioneer in the Higher Education of Japanese Women*, New York.
- GABACCIA, D. R. & MAYNES, M. J. 2013. Introduction: Gender History Across Epistemologies. In: GABACCIA, D. R. & MAYNES, M. J. (eds.) *Gender History Across Epistemologies*. Chichester: Wiley.
- GASPIRINI, F. & VICK, M. 2008. Place (Material, Metaphorical, Symbolic) in Education History: The Townsville College of Advanced Education Library Resource Centre, 1974-1981. *History of Education* 37, 141-162.

- GEYER, M. 2009. Spatial Regimes. In: IRIYE, A. & SAUNIER, P.-Y. (eds.) *The Palgrave Dictionary of Transnational History*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- GLEADLE, K. 2013. The Imagined Communities of Women's History: Current Debates and Emerging Themes, a Rhizomatic Approach. *Women's History Review*, 22, 524-540.
- GOODMAN, J. 2002. 'Their Market Value Must be Greater for the Experience They Had Gained': Secondary School Headmistresses and Empire 1897-1914. In: GOODMAN, J. & MARTIN, J. (eds.) *Gender, Colonialism and Education: The Politics of Experience*. London: Woburn Press.
- GOODMAN, J. 2007. Social Change and Secondary Schooling for Girls in the 'Long 1920 s': European Engagements. *History of Education*, 36, 497-513.
- GOODMAN, J. 2008. Conservative woman or woman Conservative? Complicating accounts of women's educational leadership. *Paedagogica Historica*, 44, 415-428.
- GOODMAN, J. 2011. International Citizenship and the International Federation of University Women before 1939. *History of Education*, 40, 701-721.
- GOODMAN, J. 2012 a. The Gendered Politics of Historical Writing in *History of Education*. *History of Education*, 41, 9-24.
- GOODMAN, J. 2012 b. Women and International Intellectual Co-operation. *Paedagogica Historica*, 48, 357-368.
- GOODMAN, J. 2013. Visualizing Girls' Secondary Education in Interwar Europe: Amélie Arató's L'Enseignement secondaire des jeunes filles en Europe. In: LAWN, M. (ed.) *The Rise of Data in Education Systems: Collection, Visualization and Use*. Oxford: Symposium.
- GOODMAN, J. 2015. Gender, Cosmopolitanism and Transnational Space and Time: Kasuya Yoshi and Girls' Secondary Education. *History of Education*, 44, 683-699.
- GOODMAN, J., ALBISETTI, J. C. & ROGERS, R. 2010. Girls' Secondary Education in the Western World: A Historical Introduction. In: GOODMAN, J., ALBISETTI, J. C. & ROGERS, R. (eds.) *Girls' Secondary Education in the Western World: From the 18 th to the 20 th Century*. London: Palgrave Macmillan.
- GOODMAN, J. & HARROP, S. 2000 a. 'Within Marked Boundaries': Women and the Making of Educational Policy Since 1800. In: GOODMAN, J. & HARROP, S. (eds.) *Women, Educational Policy-Making and Administration in England: Authoritative Women Since 1800*. London: Routledge.
- GOODMAN, J. & HARROP, S. (eds.) 2000 b. *Women, Educational Policy-Making and Administration in England: Authoritative Women Since 1800*, London: Routledge.
- GOODMAN, J., JACOBS, A., KISBY, F. & LOADER, H. 2011. Travelling careers: overseas migration patterns in the professional lives of women attending Girton and Newnham before 1939. *History of Education*, 40, 179-196.
- GOODMAN, J. & MARTIN, J. 2002. Introduction: 'Gender', 'Colonialism', 'Politics' and 'Experience': Challenging and Troubling Histories of Education. In: GOODMAN, J. & MARTIN, J. (eds.) *Gender, Colonialism and Education: The Politics of Experience*. London: Woburn Press.
- GOODMAN, J. & MARTIN, J. 2007. Networks After Bourdieu: Women, Education and Politics from the 1890 s to the 1920 s. *History of Education Researcher*, 80, 65-75.
- GOODMAN, J. & MILSOM, Z. 2014. Performing Reforming and the Category of Age: Empire, Internationalism and Transnationalism in the Career of Reta Oldham, Headmistress. In: FITZGERALD, T. & SMYTH, E. M. (eds.) *Women Educators, Leaders and Activists: Educational Lives and Networks, 1900-1960*. New York: Palgrave.
- GRANT, K., LEVINE, P. & TRENTMANN, F. 2005. Introduction. In: GRANT, K., LEVINE, P. & TRENTMANN, F. (eds.) *Beyond Sovereignty: Britain, Empire and Transnationalism c 1880-1950*. Basingstoke: Palgrave.
- GREEN, N. L. 2013. Changing Paradigms in Migration Studies: From Men to Women to Gender. In: GABACCIA, D. R. & MAYNES, M. J. (eds.) *Gender History Across Epistemologies*. Chichester: Wiley.
- HASTINGS, S. A. 2012. Japanese Women as American College Students, 1900-1941. In: FREEDMAN, A., MILLER, L. & YANO, C. R. (eds.) *Modern Girls on the Go: Gender, Mobility and Labor in Japan*. Stanford: Stanford University Press.
- JACKSON, A. Y. & MAZZEI, L. A. 2012. *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*, London, Routledge.
- JACOBS, A. 2007. Examinations as cultural capital for the Victorian schoolgirl: 'Thinking' with Bourdieu. *Women's History Review*, 16, 245-261.
- JOHNSON, L. L. 2005. "Contributing to the Most Promising Peaceful Revolution in Our Time." The American Women's Scholarship for Japanese Women, 1893-1941. In: WALTON, A. (ed.) *Women and Philanthropy in Education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- JOHNSON, L. L. 2012. Evangelists for Women's Education: The 'Civilizing Mission' of Tsuda Umeko and Alice M. Bacon. *Asian Cultural studies*, 38, 1-16.
- JOHNSON, L. L. 2013. Meiji Women's Educators as Public Intellectuals: Shimoda Utako and Tsuda Umeko. *U.S.-Japan Women's Journal*, 44, 67-92.
- JUKU, D. T. 1960. *Tsuda juku rokūjunenshi (Sixty-Year History of Tsuda College)*, Tokyo, Chūō kōronsha.
- KASUYA, Y. 1933. A Comparative Study of the Secondary Education of Girls in England, Germany, and the United States: with a Consideration of the Secondary Education of Girls in Japan, New York, Teachers College, Columbia university.
- LATOUR, B. 2007. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford, OUP.
- LAW, J. & HASSARD, J. 1999. *Actor Network Theory and After*, Oxford, Blackwell.
- LEFEBVRE, H. 1992. *The Production of Space*, Wiley.

- MARTIN, J. & GOODMAN, J. 2003. *Women and Education, 1800-1980*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- MARTIN, J. & GOODMAN, J. (eds.) 2011. *Women and Education*, London: Routledge.
- MOI, T. 1999. *What is a Woman? and Other Essays*, New York, Oxford University Press.
- MORGAN, S. (ed.) 2006. *The Feminist History Reader*, London: Routledge.
- OCHS, K. & PHILLIPS, D. D. 2004. *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*, Oxford, Symposium Books.
- PAISLEY, F. 2009. *Glamour in the Pacific: Cultural Internationalism and Race Politics in the Women's Pan-Pacific*, Honolulu, University of Hawai Press.
- PHILLIPS, D. & SCHWEISFURTH, M. 2007. *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice*, London, Continuum.
- PICKERING, A. 1999. The Mangle of Practice. In: BIAGIOLI, M. (ed.) *The Science Studies Reader*. New York: Routledge.
- POPKEWITZ, T., S. 2013. Styles of Reason: Historicism, Historicizing, and the History of Education. In: POPKEWITZ, T., S. (ed.) *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- RAPPELEYE, J. 2010. Compasses, Maps and Mirrors: Relocating Episteme(s) of Transfer, Reorienting the Comparative Kosmos. In: LARSEN, M. (ed.) *New Thinking in Comparative Education: Honouring Robert Cowen* London: Sense Publishers.
- RAPPELEYE, J. & TAKEHIKO, K. 2011. Reimagining Self/Other: 'Catch-up Across Japan's Three Great Education Reforms. In: BLAKE, D. & RAPPELEYE, J. (eds.) *Reimagining Japanese Education: Borders, Transfers, Circulations and the Comparative*. Oxford: Symposium Books.
- ROGERS, R. 2007. The Politics of Writing the History of French Girls' Education. *History of Education Researcher*, 80, 136-143.
- ROGERS, R. 2015. Questioning the Transnational in Scholarship on French and British Imperial History of Education. Unpublished Paper, The Concept of the Transnational Workshop, Istanbul, 23 June 2015.
- ROSE, B. 1992. *Tsuda Umeko and Women's Education in Japan*, New Haven CT, Yale University Press.
- SAID, E. 1991. Travelling Theory. In: SAID, E. (ed.) *The World, The Text, and The Critic*. London: Vintage.
- SCHNEIDER, A. & TANAKA, S. 2011. The Transformation of History in China and Japan. In: MACINTYRE, S., MAIGUAS-CHA, J. & POK, A. (eds.) *The Oxford History of Historical Writing, 1800-1945*. Oxford: Oxford University Press.
- SCOTT, J. W. 1986. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review*, 91, 1035-1075.
- SCOTT, J. W. 1996. *Only paradoxes to offer : French feminists and the rights of man*, Cambridge, Mass. ; London, Harvard University Press.
- SEMLEY, L. 2013. Public Motherhood in West Africa as Theory and Practice. In: GABACCIA, D. R. & MAYNES, M. J. (eds.) *Gender History Across Epistemologies*. Chichester: Wiley.
- SOBE, N. W. 2013. Entanglement and Transnationalism in the History of American Education. In: POPKEWITZ, T. S. (ed.) *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- SOBE, N. W. 2015. Transnational Assemblages and a Post-Human History of Education. Unpublished Paper, The Concept of the Transnational Workshop, Istanbul, 23 June 2015.
- STEEDMAN, C. 2002. *Dust: The Archive and Cultural History*, New Brunswick, N.J., Rutgers University Press.
- STEINER-KHAMSI, G. & POPKEWITZ, T. (eds.) 2004. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York: Teachers College Press.
- STOLER, A. L. 2010. *Along the Archival Grain: Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense*, Princeton, Princeton University Press.
- TAKAHASHI, Y. 2013. Recent Collaborative Endeavors by Historians of Women and Gender in Japan. *Journal of Women's History*, 25, 244-254.
- TAMBOUKOU, M. 1999. Spacing Herself: Women in education. *Gender and Education*, 11, 125-139.
- TAMBOUKOU, M. 2003. *Women, Education and the Self: A Foucauldian Perspective*, Basingstoke, Palgrave.
- TAMBOUKOU, M. 2004. Tracing heterotopias: writing women educators in Greece. *Gender and Education*, 16, 187-207.
- TAMBOUKOU, M. 2010. *In the Fold Between Power and Desire: Women Artists' Narratives*, Newcastle, Cambridge Scholars.
- TAMBOUKOU, M. 2013. Archival research: unravelling space/time/matter entanglements and fragments. *Qualitative Research*, 14, 617-633.
- TAMBOUKOU, M. 2015. Feeling narrative in the archive: the question of serendipity. *Qualitative Research*.
- TAMBOUKOU, M. 2016 a. Educating the Seamstress: Studying and Writing the Memory of Work. *History of Education*, 42, 509-527.
- TAMBOUKOU, M. 2016 b. *Sewing, Fighting and Writing: Radical Practices in Work, Politics and Culture*, London, Rowman & Littlefield International.
- VELLACOTT, J. Transnationalism in the Early Women's International League for Peace and Freedom. In: DYCK, H. L. (ed.) *The Pacifist Impulse in Historical Perspective*. Toronto: University of Toronto Press.
- VELLACOTT, J. 1993. A place for pacifism and transnationalism in feminist theory: the early work of the women's international league for peace and freedom. *Women's History Review*, 2, 23-56.
- VERTOVEC, S. 2009. *Transnationalism*, London, Routledge.
- WEILER, K. 2006. The Historiography of Gender and Progressive Education in the United States. *Paedagogica Historica*, 42, 161-176.
- WEILER, K. 2011. *Democracy and Schooling in California: The Legacy of Helen Heffernan and Corinne Seeds*, New York, Pal-



grave Macmillan.

WEINER, G. 1994. *Feminisms in Education: an Introduction*, Milton Keynes, Open University Press.

WERNER, M. & ZIMMERMANN, B. 2006. Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity. *History and Theory*, 45, 30-50.

WISE, J. M. 2014. Assemblage. In: STIVALE, C. J. (ed.) *Gilles Deleuze: Key Concepts*. Durham: Acumen.

YASUTAKE, R. 2004. *Transnational Women's Activism: the United States, Japan, and Japanese Immigrant Communities in California, 1859-1920*, New York ; London, New York University Press.

YASUTAKE, R. 2009. The First Wave of International Women's Movements from a Japanese Perspective: Western Outreach and Japanese Women Activists During the Interwar Years. *Women's Studies International Forum*, 32, 13-20.

YASUTAKE, R. 2011. The Rise of Women's Internationalism in the Countries of the Asia-Pacific Region During the Interwar Years, From a Japanese Perspective. *Women's History Review*, 20, 521-532.